

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فاعلية برنامج قائم على نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار

فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية

أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية جامعة ذمار

سلوك النمط - أ وتصميم مقياس لقياسه وتقنيته على عينات في البيئة الجزائرية

الإفصاح عن الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدى



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 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

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

المجلد (8)

العدد (2)

يونيو 2026م

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

- فاعلية برنامج قائم على نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار
أ.د. عبده فرحان الحميري، د. عبد الكريم زبيبة، رشا شايف الرعيني، سندس فهد القاضي، اسيا ناصر السعيد، زمزم علي الرداعي..... 9
- فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على البقطة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية
سحر بنت سعود الجري، د. منى مصطفى فرغلي مرسى..... 54
- أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية جامعة ذمار
محمد عبدالله صالح الأبرط..... 103
- سلوك النمط. أ. وتصميم مقياس لقياسه وتقنيته على عينات في البيئة الجزائرية
أ.د. بشيرين معمر معمري..... 134
- الإفصاح عن الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي
د. أسماء محمد مصطفى دفع الله..... 195
- الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم
فهد العوني غصاب العنزي..... 232
- الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف
سعود بن عبد الجبار هويدي الحارثي..... 262
- العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي في مدينة الرياض
متعب صقر العتيبي، أ.د. أحمد محمد الغرابية..... 302
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية
علي بن عبد الرحمن الشبري، ديمة بنت عليان بن محمد البشري..... 326
- فاعلية وحدة مطورة في مقرر الفيزياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
نهاية بنت عامر أحمد الأسمرى، أ.د. عبد الله بن علي آل كاسي..... 364
- واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم ودور المدرسة في التصدي له بمدينة الرياض
د.هند ناصر هزاع المطيري..... 419
- بناء وتقنين مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا (SSE-GS) وفق أسلوب ثيرستون بطريقة الفترات المتساوية ظاهراً
د. خالد محمد الحسن الحياصات..... 468
- دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى معلمي منطقة عسير
د.أمل محمد حسن البدوي، ريسة مشيب راشد اليامي..... 498
- مستوى معرفة وممارسة إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم
أ.د. عبدالله بن علي الربيعان، أ. غادة بنت إبراهيم الخضير..... 543
- جاهزية معلمي التربية الخاصة لتطبيق التعليم الرقمي الشامل: دراسة نوعية للكشف عن الكفايات والتحديات واحتياجات التطوير المهني
بسمه ف الشهراني..... 581



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®



فاعلية برنامج تدريبي علاجي قائم على نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى

أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار

د. عبد الكريم زبيبة**

karimzabiba@tu.edu.ye

سندس فهد القاضي***

Alqadysnds353@gmail.com

زمزم علي الرداعي*****

awtakwfn3@gmail.com

أ.د. عبده فرحان الحميري*

dr.abdualhemyari1963@tu.edu.ye

رشا شايف الرعيني***

Rashashaif513@gmail.com

اسيا ناصر السعيدى*****

asyhnasralsydy@gmail.com

المخلص

يهدف هذا البحث إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي علاجي قائم على تحليل السلوك التطبيقي وفق نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار. استخدم البحث المنهج الوصفي في المسح الأولي على عينة مكونة من (25) طفلاً وطفلة من أربعة مراكز تأهيلية، ثم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياسات القبلية والبعيدة والتتبعية. طُبق مقياس المهارات السلوكية (عرفة، 2020) بعد تطويره، وأسفرت النتائج عن تحديد تسع مهارات سلوكية مستهدفة، صُمم على أساسها برنامج تدريبي علاجي مكوّن من (192) جلسة، نُقِذ منه (38) جلسة خلال سبعة أسابيع على حالتين من مستويات مختلفة من شدة الاضطراب، مع التركيز على مهارتي الحضور والانتباه والتقليد. أظهرت النتائج وجود تحسن واضح في القياس البعدي مقارنة بالقبلي في كلتا الحالتين، إذ ارتفعت درجات الحضور والانتباه والتقليد بنسب متفاوتة لصالح القياس البعدي، كما بينت نتائج القياس التتبعي استمرار الأثر العلاجي مع استقرار أو تحسن طفيف في الأداء. مع التوصية بتعميم البرنامج وتعزيز دور الأسرة في دعم تعميم المهارات.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، أطفال اضطراب طيف التوحد، نموذج لوفاس، تحليل السلوك

التطبيقي، المهارات السلوكية، برنامج تدريبي علاجي

* أستاذ التشخيص والعلاج النفسي، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.

** أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.

*** إخصائية نفسية، مركز الإرشاد والرعاية النفسية، جامعة ذمار، اليمن.

**** إخصائية نفسية، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.

***** إخصائية نفسية، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.

للاقتباس: الحميري، عبده فرحان؛ زبيبة، عبد الكريم. الرعيني، رشا شايف، القاضي، سندس فهد، السعيدى، اسيا ناصر، الرداعي، زمزم علي. (2026). فاعلية برنامج تدريبي علاجي قائم على نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 9-53.

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



Effectiveness of a Therapeutic Training Program Based on the Lovaas Model in Developing Selected Behavioral Skills among Children with Autism Spectrum Disorder in Tamar City.

Prof. Abdu Farhan Alhemyari *

dr.abdualhemyari1963@tu.edu.ye

Rasha Shaif Alroaini ***

Rashashaif513@gmail.com

Asia Naser Alsaedi: *****

asyhnasralsydy@gmail.com

Dr. Abdulkarim Zabiba **

karimzabiba@tu.edu.ye

Sondos Fahd Alqadhy ****

Alqadysnds353@gmail.com

Zamzam Ali Alradaee *****

awtakwfw3@gmail.com

Abstract

This study evaluates the effectiveness of a therapeutic training program based on Applied Behaviour Analysis (ABA) using the Lovaas model to develop behavioural skills among children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Tamar City. A descriptive approach was used for an initial survey of 25 children across four rehabilitation centres, followed by a quasi-experimental, single-group pre-test/post-test/follow-up design. Utilizing a modified version of the Behavioural Skills Scale (Arafa, 2020), nine target skills were identified to design a 192-session program. Thirty-eight sessions were implemented over seven weeks with two cases of varying ASD severity, focusing primarily on attending and imitation skills. Results revealed significant post-test improvements compared to the pre-test for both cases, with attending and imitation scores increasing markedly. Furthermore, follow-up assessments demonstrated the maintenance of the therapeutic effect, showing stable or slightly improved performance. The study recommends generalizing the program and enhancing the family's role in supporting skill generalization.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Children with autism, Effectiveness, Training Program, Behavioral Skills, Applied Behavioral Analysis (ABA), Lovaas Program.

* Professor of Psychological Assessment and Psychotherapy, Department of Psychology, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

** Associate Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

*** Psychologist, Centre for Psychological Counselling, Tamar University, Yemen.

**** Psychologist, Department of Psychology, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

***** Psychologist, Department of Psychology, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

***** Psychologist, Department of Psychology, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

Cite this article as: Alhemyari, Abdu Farhan & Zabiba, Abdulkarim. & Alroaini, Rasha Shaif. & Alqadhy, Sondos Fahd. & Alsaedi, Asia Naser & Alradaee, Zamzam Ali. (2026). Effectiveness of a Therapeutic Training Program Based on the Lovaas Model in Developing Selected Behavioral Skills among Children with Autism Spectrum Disorder in Tamar City. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 9-53

© 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 وخلفية نظرية

شهدت البيئة العلمية، والتشخيصية، والعلاجية لاضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder - ASD) تطوراً دراماتيكياً متسارعاً عبر القرن الماضي والقرن الحالي؛ هذا التطور لم يكن مجرد تغيير في المسميات، بل عكس تحولاً جذرياً في الفلسفة الطبية والنفسية لكيفية فهم الاضطرابات النمائية العصبية وتفسيرها. فمنذ المحاولات الوصفية الإكلينيكية الأولى التي قادها الطبيب النفسي السويدي إيوجن بلولر (Bleuler, 1911) في سياق تشخيصه لمرضى الفصام، حيث استخدم مصطلح "التوحد" (Autism) المشتق من اليونانية (Autos وتعني الذات) لوصف عرض الانقطاع عن الواقع الخارجي والانكفاء المرضي على عالم الذات الداخلي (pp. 63–64)؛ ظل المفهوم حبيس العيادات النفسية التقليدية كعرض ذهاني وليس كاضطراب مستقل.

وقد استمر هذا الوضع حتى أربعينيات القرن العشرين، التي مثلت الانطلاقة الحقيقية لتأسيس الهوية المستقلة للاضطراب؛ إذ قاد الطبيب النمساوي الأمريكي ليو كانر (Kanner, 1943) دراسة طويلة معمقة على إحدى عشرة حالة من الأطفال، ليؤسس للاعتراف بـ "التوحد الطفولي المبكر" (Early Infantile Autism) كاضطراب نمائي مستقل، يتميز بملامح جوهرية أبرزها الانسحاب الفطري من الاتصال العاطفي والاجتماعي، والنمطية السلوكية الحادة، والإصرار على التماثل البيئي (pp. 217–250). وبالتزامن مع أبحاث كانر وفي سياق منفصل تماماً نتيجة ظروف الحرب العالمية الثانية، كانت أعمال الطبيب النمساوي هانز أسبرجر (Asperger, 1944) تقدم بعداً آخر للاضطراب عبر وصفه لـ "الاعتلال النفسي التوحدي" لدى أطفال يمتلكون قدرات لغوية وفكرية جيدة جداً أو حتى خارقة في جوانب محددة، لكنهم يعانون من فجوة هائلة في التفاعل الاجتماعي المتبادل (pp. 37–76)؛ وهو ما أسهم لاحقاً في صياغة مفهوم التوحد عالي الأداء، واستقرار الاضطراب ككيان نمائي عصبي معقد يحظى بخصوصية إكلينيكية فريدة.

وقد انعكس هذا المخاض التاريخي والأكاديمي إجرائياً في الأدلة التصنيفية العالمية الصادرة عن الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (APA)، إذ رصدت الطبوعات المتتالية للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM) هذا التحول البنيوي. فبعد أن كان التوحد يُصنّف بشكل قاصر كفصام طفولي أو رد فعل فصامي في الإصدارين الأول والثاني (APA, 1952, p. 35; APA, 1968, p. 28)، نال الاضطراب استقلالته التشخيصية الكاملة تحت مسمى "التوحد الطفولي" في الإصدار الثالث DSM-III عام 1980 ليخرج تماماً من عباءة الأمراض الذهانية (pp. 66–78). وتوالت التعديلات في الإصدار الرابع DSM-IV وتعديله النصي DSM-IV-TR ليتم إدراج التوحد تحت مظلة فضفاضة سميت: "الاضطرابات النمائية الشاملة" (PDD)، التي قُسمت إلى فئات فرعية متباينة مثل اضطراب أسبرجر، واضطراب ريت، واضطراب التفكك الطفولي (APA, 1994, pp. 65–78; APA, 2000, pp. 69–84).

وفي طفرة نوعية ومنهجية كبرى، أحدثت الطبعة الخامسة DSM-5 والنسخة المنقحة الحالية DSM-5-TR ثورة في الفكر التشخيصي؛ إذ ألغت الجمعية الأمريكية تماماً تلك الفئات والحدود الفاصلة لصالح مفهوم استراتيجي موحد هو "طيف التوحد الموحد" (Unified Spectrum). واستند هذا التعديل الجوهري إلى أن التوحد اضطراب متصل يختلف في شدته وعمقه من طفل لآخر دون الحاجة لتقسيمه إلى أمراض مستقلة. واختزلت المحاور التشخيصية في معيارين رئيسين هما: القصور المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل المتبادل في سياقات متعددة، والأنماط السلوكية والأنشطة أو الاهتمامات المقيدة والمتكررة، مع ابتكار نظام مرن لتصنيف الشدة الإكلينيكية إلى ثلاثة مستويات (بسيط، متوسط، شديد) بناءً على حجم ومستوى الدعم السلوكي والبيئي الذي تتطلبه الحالة (APA, 2013, pp. 28–29; APA, 2022).

وإزاء هذا التدقيق الإكلينيكي والتشخيصي الصارم لبنية الاضطراب، برزت حاجة ملحة لتطوير استراتيجيات تدخل علاجي وتأهيلي تتجاوز العلاجات الدوائية التقليدية وتستهدف البنية السلوكية للطفل بشكل مباشر. ويتربع برنامج "لوفاس" (Lovaas Program) القائم على علم تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis - ABA)، والموثق في مؤلفه التأسيسي الشهير (Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book)، كواحد من أبرز المقاربات السلوكية المكثفة والمثبتة علمياً على مستوى العالم (Lovaas, 1981, pp. 25–40). يستند هذا المنهج علمياً إلى نظريات التعلم والاشتراط الإجرائي التي صاغها عالم النفس سكينر (B.F. Skinner)، إذ ينظر إلى السلوك التوحدي بوصفه نتاجاً لقصور في التفاعل مع المثيرات البيئية. ويعتمد البرنامج على تفكيك المهارات الإنسانية المعقدة (سواء كانت معرفية، أو اجتماعية، أو استقلالية) إلى وحدات سلوكية صغيرة جداً وقابلة للقياس والملاحظة المباشرة عبر نموذج ثلاثي الأبعاد وهو (المثير البيئي-السلوك الصادر-النتيجة أو الأثر السلوكي).

ويركز برنامج لوفاس على تسع مهارات أساسية للنمو الإنساني هي: الحضور والانتباه؛ والتقليد، فهم اللغة، اللغة التعبيرية، الرعاية الذاتية، ما قبل الأكاديمية، الإعداد للمدرسة، اللغة المجردة، تحسين المهارات الاجتماعية. وهي مرتبة بحسب قوانين ومتطلبات النمو الإنساني.

ويتضمن برنامج لوفاس آليات إجرائية وتطبيقية صارمة ومحكمة، يأتي في مقدمتها أسلوب المحاولات المنفصلة (Discrete Trial Training - DTT) الذي يضمن تقديم المثير للطفل بشكل مركز ومفرد، وتعزيز الإيجابي الممنهج الفوري لبناء السلوك التكيفي، والتلقين الجسدي واللفظي والبصري (Prompting) لتوجيه الاستجابة الصحيحة، ثم التلاشي التدريجي للمثيرات الاصطناعية (Fading)، وصولاً إلى مرحلة التعميم (Generalization) لضمان قدرة الطفل على ممارسة المهارة المكتسبة مع أشخاص مختلفين وفي بيئات متعددة خارج أسوار غرفة التدريب، والهدف النهائي الشامل من هذه المنظومة هو اختزال السلوكيات



النمطية وغير التكيفية، وبناء مهارات تواصلية واستقلالية بديلة تدمج الطفل في محيطه الاجتماعي (Smith & Eikeseth, 2011, pp. 119–132).

وقد تواترت الأدبيات العالمية والإمبيريقية لتؤكد على الكفاءة الاستثنائية للتدخل السلوكي المكثف بطريقة لوفاس، إذ فجرت دراسة لوفاس الطولية والتأسيسية (Lovaas, 1987) ودراسة المتابعة الإكلينيكية اللاحقة لها لـ (McEachin et al., 1993) مفاجأة علمية حاسمة في ذلك الوقت، بإثباتها أن 47% من الأطفال ذوي التوحد الذين خضعوا للتدخل السلوكي المكثف لعدد ساعات طويلة أسبوعياً حققوا قفزات هائلة في أدائهم الفكري والتعليمي، ووصلوا إلى مستويات ذكاء طبيعية تماماً، وتم دمجهم بنجاح في فصول التعليم العام دون أية مساعدات إضافية، وهو التحول التاريخي الذي دعمته بقوة دراسات المراجعات المنهجية والتحليلات البعدية اللاحقة مثل دراسة (Eikeseth et al., 2002) ودراسة (Virués-Ortega, 2010) التي أكدت أن فنيات (ABA) تعد التدخل الأكثر موثوقية وثباتاً في تعديل وتنمية سلوكيات أطفال التوحد.

وعلى الصعيد العربي، واكبت حركة البحث العلمي هذه التطورات؛ إذ كشفت جملة من الدراسات الرصينة مثل دراسة منصور (2015)، والمصدر (2015)، والملك (2015)، ونواصر (2018)، وغنيم (2019)، وببطاوي وبن قطاف (2023) عن نجاعة مطلقة لبرامج تحليل السلوك التطبيقي في البيئات العربية المختلفة، مؤكدة إسهاماتها الجوهرية في تحسين كفاءة التفاعل الاجتماعي، وتنمية قدرات الذاكرة العاملة والعمليات المعرفية، وخفض حدة السلوكيات الانسحابية والعدوانية والنمطية المتكررة. وتلاقت مع هذا الزخم المعرفي الدراسات الحديثة والمعاصرة جداً مثل دراسة (الأنسي، 2025)، ودراسة (بانه، 2024)، ودراسة (الزالط، 2024)، التي ركزت على رصد الواقع التشخيصي، إذ أجمعت نتائجها على وجود قصور حاد ومقلق في المهارات النمائية والأساسية الحاكمة لأطفال التوحد قبل خضوعهم للتدخل الممنهج، في مقابل رصد فاعلية جوهرية ذات دلالة إحصائية عالية لفنيات السلوك التطبيقي في ردم هذا القصور وتنمية مهارات الاستجابة الفردية والتواصل البيئي لدى الأطفال، وهو ما يمنح البحث الحالي مشروعية علمية وميدانية ومبرراً منهجياً راسخاً للانطلاق من حيث انتهت هذه الأدبيات، ومحاولة بناء برنامج علاجي وتطبيقه في بيئة محلية يمنية عانت -ولا تزال تعاني- من شح شديد في هذه التدخلات المقننة.

مشكلة البحث وأسئلته

على الرغم من الزخم العلمي والتراكم المعرفي الذي تؤكد الأدبيات السابقة حول نجاعة برنامج "لوفاس" وفنيات (ABA)، فإن الواقع المحلي في البيئة اليمنية، وتحديدًا في مدينة دمار، لا يزال يواجه فجوة تطبيقية وبحثية حادة؛ ويتمثل ذلك في ندرة الدراسات التجريبية المقننة، ونقص البرامج السلوكية المنظمة والموجهة لتنمية المهارات السلوكية الحرجة كالحضور والانتباه والتقليد، علاوة على ضعف إشراك البيئة



الأسرية في المنظومة العلاجية، مما يؤثر سلباً على استدامة التحسن. ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي علاجي قائم على تحليل السلوك التطبيقي وفق نموذج "لوفاس" في تنمية بعض المهارات السلوكية ومدى استمرارية أثره لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار؟ ويتفرع هذا التساؤل الى ما يأتي:

1. ما مستوى المهارات السلوكية الأساسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار؟
2. هل توجد فروق ملحوظة بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية (الخفيفة، الشديدة) كل على حدة تعزى للبرنامج لصالح القياس البعدي؟
3. هل توجد فروق ملحوظة بين القياسين البعدي والتبقي لدى أفراد العينة التجريبية (الخفيفة، الشديدة) تعزى لاستمرارية أثر البرنامج؟

أهداف البحث

1. يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:
2. التعرف على مستوى المهارات السلوكية الأساسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة ذمار.
3. بناء برنامج تدريبي علاجي يستند إلى فنيات لوفاس لتنمية مهارتي (الانتباه والحضور، والتقليد) لدى أفراد العينة.
4. قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية تلك المهارات السلوكية من خلال المقارنة الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي.
5. رصد مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي العلاجي عبر القياس التبقي بعد انتهاء فترة التطبيق.

أهمية البحث

تتلور أهمية الدراسة في مسارات علمية وتطبيقية تسهم في سد العجز البحثي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

1. يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة باضطراب طيف التوحد، خاصة في مجال البرامج السلوكية القائمة على تحليل السلوك التطبيقي ونموذج لوفاس.
2. يوضح فاعلية التدخلات السلوكية في تنمية المهارات الأساسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.
3. يقدم إطاراً علمياً يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية داخل البيئة العربية واليمنية.
- 4.



الأهمية التطبيقية:

1. يقدم برنامجاً تدريبياً علاجياً يمكن الاستفادة منه في مراكز تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد.
5. يساعد المختصين والمعلمين وأولياء الأمور في تنمية المهارات السلوكية الأساسية للأطفال.
6. يساهم في تحسين مهارتي الحضور والانتباه والتقليد باعتبارهما أساساً للتعلم والمهارات اللاحقة.
7. يدعم تطوير برامج تدخلية تتناسب مع البيئة اليمنية وخصائصها الثقافية.

2. حدود البحث

يتأطر البحث الحالي بالحدود المنهجية الآتية:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت البحث على دراسة فاعلية برنامج تدريبي علاجي قائم على تحليل السلوك التطبيقي وفق نموذج لوفاس في تنمية بعض المهارات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، مع التطبيق الفعلي على مهارتي الحضور والانتباه والتقليد ضمن المرحلة التأسيسية من البرنامج.

الحدود البشرية والمؤسسية:

اقتصرت العينة المسحية على (25) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما اقتصرت العينة التجريبية على طفلين من ذوي اضطراب طيف التوحد بمستويين مختلفين من شدة الاضطراب (خفيف، شديد).

الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي والقياسات المرتبطة به خلال العام الدراسي 2024-2025م.

الحدود المكانية:

الجمعيات والمراكز العلاجية المذكورة بمدينة دمار - الجمهورية اليمنية.

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث

اتساقاً مع طبيعة الدراسة وأهدافها، تم الاعتماد على مدخل المناهج المتعددة (Mixed Method)

من خلال دمج منهجين على النحو الآتي:

1. المنهج الوصفي: واستُخدم لتشخيص ورصد خصائص مجتمع البحث من أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة دمار، وتوفير قاعدة بيانات كمية ونوعية حول المهارات السلوكية والنمائية التي تحتاج إلى تنمية وتطوير.

2. المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design): واستُخدم لتقييم فاعلية البرنامج العلاجي التدريبي المستند إلى طريقة "لوفاس"، عبر اعتماد تصميم المجموعة التجريبية الواحدة (Single-Group Experimental Design) ذي القياسات المتكررة (قبلي، بعدي، تتبعي). ويعد هذا التصميم من التصميمات المنهجية الرصينة والملائمة للدراسات التطبيقية على الفئات الخاصة العيادية التي يتعذر فيها إحصائياً ومنهجياً تكوين مجموعات ضابطة متطابقة ومكافئة (Creswell, 2014)؛ عبيدات وآخرون، (2010).

ثانياً: مجتمع البحث والعينة

1. مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث المستهدف من جميع أطفال اضطراب طيف التوحد المراجعين والمتحققين بمراكز التأهيل والرعاية النفسية المتخصصة في مدينة دمار في الجمهورية اليمنية، الذين تقع أعمارهم الزوجية ضمن الفئة الممتدة من (3 إلى 16 سنة)

2. العينة الاستطلاعية (سيكومترية المقياس): تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (25) طفلاً وطفلة بأسلوب الحصر الشامل لجميع الحالات المترددة على أربعة مراكز متخصصة بمدينة دمار، وهي: (مركز الأيادي الذهبية، مركز الرحمة "الإرادة"، جمعية الملاذ، ومركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة دمار). واستخدمت هذه العينة للتحقق من الكفاءة السيكمترية لأداة الدراسة. فضلاً عن تشخيص أفراد هذه العينة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR, 2022)، مع خلوهم التام من أي إعاقات حسية أو حركية مصاحبة قد تعيق تطبيق المقياس.

3. العينة التجريبية (الحالات الإكلينيكية): نظراً للاعتبارات الزمنية والإمكانات اللوجستية المتاحة، تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sample) ممثلة لحالتين (2 ذكور) من مركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة دمار خضعتا للتشخيص، وبيانها كالتالي:

- الحالة الأولى: طفل يبلغ من العمر (7 سنوات)، شُخص باضطراب طيف التوحد من المستوى الأول (خفيف).
- الحالة الثانية: طفل يبلغ من العمر (8 سنوات)، شُخص باضطراب طيف التوحد من المستوى الثالث (شديد).

ثالثاً: أدوات البحث: تشمل ما يأتي:

أداة القياس: مقياس تقييم المهارات السلوكية والنمائية) وفق برنامج لوفاس ل(ABA)

- وصف المقياس: أعدت الأداة في صيغتها الأصلية من قبل عرفة (2020) ضمن دليل تدريبي مبني على برنامج لوفاس (Lovaas, 1987) القائم على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA) يقيس

المقياس تسع (9) مهارات سلوكية ونمائية أساسية موزعة على مجالات: (الحضور والانتباه، التقليد، فهم اللغة "الاستقبالية"، اللغة التعبيرية، الرعاية الذاتية، المهارات ما قبل الأكاديمية، الإعداد المدرسي، اللغة المجردة، والمهارات الاجتماعية). يبلغ العدد الإجمالي لبنود المقياس (207) بنود.

- نظام التصحيح المطور: اعتمدت الدراسة الحالية نظام تقدير ثلاثي الأبعاد بعد تعديله لزيادة الحساسية التمييزية للأداة؛ إذ تُمنح الاستجابة (شديد) 3 درجات، و(متوسط) درجتين، و(طبيعي) درجة واحدة. وتعتمد آلية القياس على الملاحظة الإكلينيكية المباشرة (Direct\ Observation) داخل غرف الجلسات مع الاستئناس بتقرير أولياء الأمور عند الحاجة لتعزيز موثوقية التقييم.

الكفاءة السيكمومترية للمقياس: (Psychometric Properties)

1. صدق المقياس: (Validity)

- صدق المحتوى: (Content Validity) تحقق الصدق الظاهري والمنهجي للمقياس من خلال اشتقاق بنوده مباشرة من الإطار التطبيقي لبرنامج لوفاس (Lovaas, 1987)، ومواءمته مع محددات التشخيص الحديثة في الـ DSM-5-TR، فضلاً عن ملائمته لخصوصية البيئة اليمنية المحلية.
- صدق التجانس الداخلي: (Internal Consistency) تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson\ Correlation) بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية (N=25)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (1):

صدق التجانس الداخلي بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس - Correlations (N=25)

المجال	حضور وانتباه	التقليد	فهم اللغة	اللغة التعبيرية	الرعاية الذاتية	ما قبل الأكاديمية	الإعداد للمدرسة	اللغة المجردة	المهارات الاجتماعية
معامل الارتباط	.948**	.931**	.900**	.923**	.602**	.545**	.586**	.515**	.515**
الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.004	.015	.010	.033	.033

تظهر النتائج في الجدول (1) أن جميع معامل الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائية، مما يدل على أن كل مجال من مجالات المقياس يسهم بدرجة كبيرة في بناء المقياس ككل. وهذا يعكس أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من صدق التجانس الداخلي، ويؤكد أنه يقيس سلوكاً مركزياً واحداً، هو المهارات السلوكية



الأساسية لأطفال التوحد. وهو ما يتسق مع الموجهات المنهجية التي تؤكد على كفاية هذه المعاملات لبناء أدوات القياس النفسي والتربوي (Creswell, 2014, p. 160).

2. ثبات المقياس (Reliability):

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، التي تكونت من (25) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج مؤشرات ثبات ممتازة، كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2):

معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل والمجالات الفرعية (N=25)

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
1	الحضور والانتباه	0.976	10
2	التقليد	0.927	13
3	فهم اللغة	0.940	43
4	اللغة التعبيرية	0.950	61
5	الرعاية الذاتية	0.926	21
6	ما قبل الأكاديمية	0.935	33
7	الإعداد المدرسي	0.766	5
8	اللغة المجردة	0.84	11
9	المهارات الاجتماعية	0.83	10
الكلي	المقياس ككل	0.979	207

تشير نتائج الثبات إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جداً من الاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.979)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن فقرات المقياس البالغ عددها (207) فقرة تقيس، بدرجة متجانسة، المهارات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.

كما أظهرت نتائج ثبات المجالات الفرعية أن جميع المجالات تتمتع بدرجات ثبات مرتفعة ومقبولة تربوياً ونفسياً، إذ تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (0.766) و(0.976). فقد حصل مجال الحضور والانتباه على أعلى معامل ثبات بلغ (0.976)، يليه مجال اللغة التعبيرية (0.950)، ثم فهم اللغة (0.940)، مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لفقرات هذه المجالات.



كذلك حققت مجالات التقليد (0.927)، والرعاية الذاتية (0.926)، والمهارات ما قبل الأكاديمية (0.935) معاملات ثبات مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى دقة هذه المجالات في قياس الأبعاد المستهدفة. أما مجالات اللغة المجردة (0.84) والمهارات الاجتماعية (0.83) فقد أظهرت معاملات ثبات جيدة تدعم صلاحية استخدامها.

في حين جاء مجال الإعداد المدرسي بأقل معامل ثبات نسبياً بلغ (0.766)، إلا أنه ما يزال ضمن الحدود المقبولة إحصائياً في الدراسات التربوية والنفسية، مما يؤكد إمكانية الاعتماد عليه في القياس. وبوجه عام، فإن نتائج الصدق والثبات تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية والاتساق الداخلي، مما يجعله أداة مناسبة لقياس المهارات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ملحق (1).

ثالثاً: البرنامج العلاجي التدريبي (وفق طريقة لوفاس)

1. فلسفة البرنامج والتمهيد

استناداً إلى مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis - ABA)، تم إعداد برنامج تدريبي علاجي مستوحى من منهج لوفاس (Lovaas, 1987) يهدف البرنامج إلى تنمية تسع مهارات سلوكية ونمائية أساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي: (الحضور والانتباه، التقليد، فهم اللغة، اللغة التعبيرية، الرعاية الذاتية، مهارات ما قبل الأكاديمية، الإعداد للمدرسة، اللغة المجردة، والمهارات الاجتماعية).

يرتكز البرنامج على تقديم جلسات مكثفة وممنهجة تعتمد على التعزيز الإيجابي، والتسلسل الهرمي للمهارات من البسيط إلى المعقد، وتكرار المحاولات المنفصلة لضمان الاكتساب. وقد روعي في تصميم البرنامج ملاءمته للسياق الثقافي والبيئة المحلية بمحافظة دمار في الجمهورية اليمنية؛ إذ طُبّق المقياس المطور على عينة استطلاعية مسحية تكونت من (25) طفلاً في مراكز التأهيل بالمحافظة لتحديد الاحتياجات الأساسية وتكييف المحتوى بناءً عليها.

2. أهداف البرنامج العلاجي

يسعى البرنامج إلى تحقيق أهداف نمائية وسلوكية محددة، تتوزع على مستويين:

• الأهداف العامة:

- زيادة قدرة الطفل على الانتباه والاستجابة للمثيرات، والبقاء في وضعية التعلم.
- تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- خفض السلوكيات غير التكيفية (كالنمطية والعدوانية).
- تعزيز الاستقلالية والاعتماد على الذات في الأنشطة اليومية.



○ دعم الجاهزية الأكاديمية والتمهيد للدمج التعليمي.

• الأهداف التفصيلية الإجرائية:

- تحسين التفاعل البصري واللعب المشترك.
- تطوير الفهم اللغوي (اللغة الاستقبالية) والاستجابة للأوامر.
- رفع كفاءة الإنتاج اللغوي (اللغة التعبيرية) واستخدام المفردات.
- التدريب على الاستقلالية في مهارات الرعاية الذاتية (النظافة، المأكل، الملبس).
- اكتساب المهارات المعرفية الأساسية (المطابقة، التصنيف، الألوان، الأرقام).
- تأهيل الطفل للانخراط في البيئة الصفية المنظمة عبر تعزيز السلوك الامتثالي الجماعي واللغة المجردة.

3. الهيكل البنائي والمخطط العام للبرنامج (المصفوفة الشاملة والجدول الزمني)

صُمم الهيكل البنائي والعمود الفقري للبرنامج التدريبي وفق رؤية علمية تسلسلية وتكاملية تدمج الأهداف الإجرائية بالخطة الزمنية المقترحة. وتغطي الخطة الزمنية للبرنامج الشامل (32) أسبوعاً متوابعاً، بواقع (6) جلسات أسبوعياً، وبمعدل يتراوح من (4 إلى 5) ساعات يومياً، وبإجمالي (192) جلسة علاجية مخططة وموزعة هرمياً بين البيتين: الإكلينيكية (المركز) والطبيعية (المنزل) لضمان نقل أثر التعلم وتعميمه.

ويمثل الجدول (3) "خارطة طريق" واضحة المعالم، تُسهّل على الاختصاصي تتبع الأثر التدريبي للطفل، ومعرفة النقطة النمائية والزمنية التالية لضمان الانتقال السلس نحو الاستقلالية.

جدول (3):

المصفوفة الشاملة والهيكل الزمني البنائي للبرنامج التدريبي المقترح (32 أسبوعاً)

الرقم	المصفوفة الرئيسية	الأسبوع	عدد الجلسات	بيئة التنفيذ	التركيز التدريبي العام	الهدف العام للمصفوفة الإجرائية
1	الحضور والانتباه	1 - 2	12	المركز + المنزل	التأسيس والتهيئة السلوكية والبصرية	بناء القدرة على الجلوس، الاستجابة للاسم، والتواصل البصري كقاعدة لكل المهارات اللاحقة.
2	التقليد	3 - 4	12	المركز + المنزل	المحاكاة الحركية واللفظية	تطوير مهارات التعلم من خلال محاكاة حركات الآخرين (الكبرى، الدقيقة، الأصوات، والأقران).
3	فهم اللغة	5 - 11	42	المركز	المعالجة	تمكين الطفل من فهم الأوامر، التعرف

الرقم	المصفوفة الرئيسة	الأسبوع	عدد الجلسات	بيئة التنفيذ	التركيز التدريبي العام	الهدف العام للمصفوفة الإجرائية
	(الاستقبالية)			+ المنزل	السمعية واستيعاب المفاهيم	على الأشخاص والأشياء، واستيعاب العلاقات المكانية والوصفية.
4	اللغة التعبيرية	12 - 20	54	المركز + المنزل	التواصل اللفظي والإنتاج اللغوي	تمكين الطفل من التعبير عن احتياجاته، تسمية الأشياء والصور، وتكوين الجمل وسرد الأحداث.
5	الرعاية الذاتية	21 - 22	12	المركز + المنزل	الاستقلالية والاعتماد على النفس	تدريب الطفل على المهارات الحياتية اليومية الأساسية (الأكل، الشرب، النظافة الشخصية، واستخدام الحمام).
6	المهارات ما قبل الأكاديمية	23 - 27	30	المركز + المنزل	التهيئة المعرفية للمدرسة	تطوير المهارات الذهنية الأساسية مثل (المطابقة، التصنيف، الألوان، الأشكال، الأرقام، والحروف).
7	الاستعداد المدرسي	28	6	المركز + المنزل	السلوك الصفي والامتثال الجماعي	تأهيل الطفل للانخراط في بيئة الروضة أو المدرسة (انتظار الدور، اتباع التعليمات الجماعية، والجلوس الصفي).
8	اللغة المجردة	29 - 30	12	المركز + المنزل	التفكير المنطقي وحل المشكلات اللغوية	الانتقال بالطفل من الفهم المادي إلى الفهم المعنوي (تفسير الأسباب، التنبؤ بالنتائج، وتحديد الأفكار الرئيسية).
9	المهارات الاجتماعية	31 - 32	12	المركز + المنزل	الدمج وبناء العلاقات مع الآخرين	تمكين الطفل من بدء التفاعل، اللعب التعاوني مع الأقران، وطلب وتقديم المساعدة للآخرين.
—	الإجمالي	32 أسبوعاً	192	—	—	—

- موجّهات عامة للاختصاصي عند تطبيق المخطط المدمج (وفق منهج لوفاس):
 - التسلسل الهرمي/الالتزامي: لا يمكن الانتقال بكفاءة إلى مصفوفة (اللغة التعبيرية) أو (الاستعداد المدرسي) دون تحقيق إتقان كافٍ وثابت في مصفوفتي (الحضور والانتباه) و(التقليد).

- *التدخل التدريبي المرن*: يمكن العمل على مصفوفتين بالتوازي (مثل: الرعاية الذاتية والمهارات الاجتماعية) طالما أن مهارات الانتباه والامتنال الأساسية قد تم اكتسابها بنجاح.
- *التعميم السلوكي*: يتوجب نقل أثر المهارة تدريبياً من بيئة العيادة الفردية المقيدة (كما في الحضور والتقليد) إلى البيئة الطبيعية والجماعية (كما في الاستعداد المدرسي والمهارات الاجتماعية) لضمان ديمومة السلوك.

4. محددات التطبيق الميداني الفعلي في الدراسة الحالية

نظراً للمحددات الزمنية الخاصة بالبحث، وظروف الحالات المطبق عليها، اقتصر التدخل الميداني الفعلي للبرنامج على المرحلة التأسيسية القاعدية (مهارتي الحضور والانتباه، والتقليد)، لكونهما حجر الأساس الذي لا يمكن بناء أي تعلم حقيقي بدونه. جرى التطبيق الجزئي على طفلين داخل المركز مع إشراك الأسرة منزلياً، ووزعت الجلسات وفقاً لمستوى شدة الاضطراب والاستجابة السلوكية لكل طفل، كما يظهره الجدول (4).

جدول (4):

خطة التطبيق الفعلي والميداني للمرحلة التأسيسية حسب شدة الاضطراب

مستوى الاضطراب	المهارات المستهدفة	الأسبوع	عدد الجلسات الفعلية	الهدف العام للمصفوفة الإجرائية
خفيف	الحضور والانتباه	1 - 2	12	بناء القدرة على الجلوس، الاستجابة للاسم، والتواصل البصري كقاعدة لكل المهارات اللاحقة. تطوير مهارات التعلم من خلال محاكاة حركات الآخرين (الكبرى، الدقيقة، الأصوات، والأقران).
الإجمالي	—	4 أسابيع	20 جلسة	—
شديد	الحضور والانتباه	1 - 2	12	بناء القدرة على الجلوس، الاستجابة للاسم، والتواصل البصري كقاعدة لكل المهارات اللاحقة. تطوير مهارات التعلم من خلال محاكاة حركات الآخرين (الكبرى، الدقيقة، الأصوات، والأقران).
الإجمالي	—	3 أسابيع	18 جلسة	—
الإجمالي العام	المهارتان التأسيسيتان	7 أسابيع	38 جلسة	—



بناءً على البيانات الواردة في الجدول (4)، فإن نتائج القياسين البعدي والتبقي المعروضة في نتائج الدراسة اللاحقة؛ تعكس حصرياً أثر التدخل الفعلي للمرحلة التأسيسية (38 جلسة منفذة للطفلين معاً). وتُفسر العوائد النمائية في ضوء هذا النطاق الميداني المحدود وبناءً على المعوقات الموضوعية التي واجهت الباحثين (مثل: نقص بعض الأدوات التعليمية المتخصصة، التذبذب في التزام الأسرة بالتدريب المنزلي المكمل، والاعتبارات الزمنية للدراسة).

5. الأساليب والأنشطة المستخدمة في التنفيذ

تمت ترجمة الفلسفة السلوكية لطريقة لوفاس عبر مسارين متكاملين:

• أولاً: الأساليب التدريسية:

1. التعزيز الإيجابي: توظيف معززات مادية ومعنوية (ألعاب، أطعمة، ملصقات، ثناء لفظي) لتثبيت الاستجابات الصحيحة.
2. النمذجة: قيام الاختصاصي بأداء السلوك المستهدف أمام الطفل قبل مطالبته بالتنفيذ.
3. التلقين (الحث اللفظي والجسدي): تقديم مساعدات وتوجيهات متدرجة لمساعدة الطفل على إتمام المهارة.
4. تلاشي المساعدة: (Prompt Fading) سحب التلقين تدريجياً لضمان استقلالية الاستجابة وتعميمها.
5. التكرار المكثف: إعادة المحاولات يومياً لضمان الاحتفاظ والاتقان النمائي.
6. التعليم المجزأ: تقسيم المهارات المركبة والمعقدة إلى خطوات صغيرة قابلة للقياس والتعلم.

• ثانياً: الأنشطة التعليمية:

تنوعت الأنشطة بين الفردية والجماعية، وجرى تعديلها لتناسب قدرات كل طفل وظروفه، مع إشراك الأهل في التطبيق كبيئة تعليمية مكملة. يوضح الجدول (3) نماذج إجرائية للأنشطة والتمارين المصممة لكل مهارة:

جدول (5):

نماذج الأنشطة والتمارين التطبيقية لمهارات البرنامج

المهارة	أمثلة على الأنشطة والتمارين التطبيقية
الحضور والانتباه	التواصل البصري المستمر، الاستجابة عند سماع الاسم، الجلوس المنظم، تقليد الأصوات البسيطة.
التقليد	محاكاة الحركات الكبرى والدقيقة، نسخ الأشكال، تقليد الأصوات والكلمات.
فهم اللغة	اتباع الأوامر البسيطة والمركبة، مطابقة الصور بالمجسمات.
اللغة التعبيرية	تسمية الأشياء والصور، إكمال الجمل الناقصة، التعبير اللفظي عن الحاجات.

الرعاية الذاتية	التدريب على غسل اليدين، ارتداء الملابس وخلعها، مهارات الاستحمام والنظافة الشخصية.
ما قبل الأكاديمية	التلوين داخل حدود، تتبع الخطوط، تصنيف الأشياء وفق الألوان والأشكال، والعدّ.
الإعداد للمدرسة	التدريب على الجلوس لفترات طويلة، انتظار الدور، الاستئذان وطلب الإذن قبل الكلام.
اللغة المجردة	فهم المشاعر وتسميتها، الإجابة عن الأسئلة الحوارية (لماذا؟، كيف؟).
المهارات الاجتماعية	لعب الأدوار، مشاركة الألعاب مع الأقران، وطلب المساعدة وتبادلها.

6. معايير الارتقاء والتقييم الإجمالي للبرنامج

- الدليل الإجرائي وآلية التقييم: تُشكّل المصفوفات والمحتويات الفرعية المتدرجة (انظر الملحق 2) الدليل الإجرائي اليومي للاختصاصي لتحديد محتوى الأوامر، السلوك المستهدف، والوسائل. ويخضع البرنامج لتقييم مستمر عبر أسلوب تدريب المحاولات المنفصلة (Discrete Trial Training) DTT -، إذ تُسجّل استجابات الطفل لكل مهارة فرعية عبر (10) محاولات تدريبية محددة في كل جلسة (ملحق 3). ويمر التقييم بثلاث مراحل:
 - 1. التقييم القبلي: لتحديد خط الأساس. (Baseline)
 - 2. التقييم البنائي (المستمر): لمتابعة الأداء اليومي وتعديل مستويات الدعم والمعززات.
 - 3. التقييم البعدي والتتبعي: لقياس مدى ثبات المهارات المكتسبة وقدرة الطفل على تعميمها في مواقف مختلفة.
- معايير الانتقال والترقي:

لاعتبار المهارة "مكتسبة" والانتقال إلى المستوى التالي، اعتمدت الدراسة ضوابط مستندة إلى "المعيار الذهبي" في تحليل السلوك التطبيقي:

- نسبة الإتقان: تحقيق استجابة صحيحة بنسبة 80% فأكثر من إجمالي المحاولات.
- الثبات السلوكي: غرس السلوك بحيث يحافظ الطفل على نسبة الإتقان (80% فأكثر) لثلاث جلسات تدريبية متتالية كشرط للترقي.

7. إجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية ومعوقاتها

بدأ التطبيق الميداني الفعلي بتاريخ 24 يناير 2025م في مركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة دمار، واقتصر على المرحلة التأسيسية (مهارتي الحضور والانتباه، والتقليد) للطفلين المستهدفين. وعقب انتهاء الجلسات المحددة لهذه المرحلة، طُبّق القياس البعدي المباشر. تلا ذلك تطبيق القياس التتبعي بتاريخ 21 يونيو 2025م (أي بعد مرور ثلاثة أسابيع من القياس البعدي) للتحقق من مدى استمرارية أثر التدخل وثباته، مع استخدام المقياس ذاته في كافة مراحل القياس (القبلي، البعدي، والتتبعي) لضمان ثبات الصدق المنهجي.

وقد حالت بعض المعوقات الميدانية دون استكمال بقية مصفوفات البرنامج الشامل، وتمثلت أبرز تلك المحددات في: شح الوسائل والأدوات التعليمية التخصصية بالمركز، التحديات الأسرية التي أثرت على انتظام بعض الجلسات، والتذبذب في التزام أولياء الأمور بالخطة التدريبية المنزلية المكتملة، إلى جانب السقف الزمني المحدد للدراسة؛ مما جعل المخرجات الحالية تعبر عن كفاءة المرحلة التأسيسية للبرنامج وعوائدها الأولية، وتفسير النتائج في ضوء هذا الإطار المنهجي وحدود التنفيذ الفعلي.

رابعاً: الوسائل الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) وفق طبيعة التصميم وحجم العينة، باستخدام الأساليب الآتية:

أ- العينة الاستطلاعية:

أُستُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة مكونة من (25) طفلاً وطفلة لتحديد مستوى المهارات السلوكية، مع تصنيف الأداء إلى: ضعيف (أقل من 1.66)، متوسط (1.66-2.32)، وطبيعي (أكثر من 2.32)

ب- العينة التجريبية:

استُخدمت الدرجات الخام ومعادلة نسبة التحسن والتغير لإجراء المقارنات بين القياسات القبليّة والبعدية والتتبعية لأفراد العينة التجريبية، بهدف قياس فاعلية البرنامج واستمراريّة أثره.

عرض النتائج ومناقشتها

1- السؤال الأول: ما مستوى المهارات السلوكية الأساسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة دمار؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي لبيانات العينة الاستطلاعية المكوّنة من (25) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، المسجلين في عدد من المراكز المتخصصة بمدينة دمار. وقد تم قياس مستوى أدائهم في تسع مهارات أساسية باستخدام مقياس تقييم المهارات السلوكية المصمم وفق برنامج لوفاس لتحليل السلوك التطبيقي، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد في مدينة دمار

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الحضور والانتباه	1.3252	.33658	ضعيف
التقليد	1.3010	.34214	ضعيف



المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
فهم اللغة	1.2862	.33715	ضعيف
اللغة التعبيرية	1.1470	.19139	ضعيف
الرعاية الذاتية	1.0842	.19225	ضعيف
ما قبل الأكاديمية	1.0623	.10325	ضعيف
الإعداد للمدرسة	1.0333	.11547	ضعيف
اللغة المجردة	1.0287	.06511	ضعيف
تحسين المهارات الاجتماعية	1.0051	.02143	ضعيف

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع المهارات السلوكية لدى أفراد العينة تقع ضمن المستوى الضعيف، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.0051) و(1.3252)، وهو ما يعكس تدنيًا عامًا وواضحًا في مستوى الأداء الوظيفي لهذه المهارات لدى الأطفال المشاركين في الدراسة. وتؤكد هذه النتيجة الحاجة الملحة إلى تدخلات علاجية مبكرة ومكثفة قائمة على أسس تحليل السلوك التطبيقي.

وقد جاءت مهارة **الحضور والانتباه** في المرتبة الأعلى نسبيًا بمتوسط حسابي بلغ (1.3252) وانحراف معياري (0.33658)، ورغم ذلك فإنها لا تزال ضمن المستوى الضعيف، مما يدل على وجود قصور في القدرة على التركيز والانتباه أثناء الأنشطة التعليمية والحياتية، وهي مهارة أساسية تمثل المدخل الرئيس لاكتساب المهارات الأخرى وتطويرها.

كما سجلت مهارة **التقليد** متوسطًا حسابيًا بلغ (1.3010) بانحراف معياري (0.34214)، مما يعكس ضعفًا في القدرة على محاكاة الحركات والأصوات والسلوكيات، وهي مهارة محورية في التعلم المبكر القائم على النمذجة والتعلم بالملاحظة، وتشكل أحد أهم أساليب اكتساب المهارات لدى أطفال طيف التوحد.

أما مهارة **فهم اللغة** فقد بلغ متوسطها (1.2862)، وهو ما يشير إلى ضعف واضح في استيعاب التعليمات اللفظية وفهم السياقات اللغوية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على قدرة الطفل على التفاعل مع المواقف التعليمية والاجتماعية.

وفيما يتعلق بمهارة **اللغة التعبيرية**، فقد سجلت متوسطًا قدره (1.1470) بانحراف معياري (0.19139)، وهو ما يدل على محدودية واضحة في القدرة على التعبير اللفظي عن الاحتياجات والأفكار، إذ قد يعتمد الأطفال بشكل أكبر على الإيماءات أو السلوك غير اللفظي كوسيلة للتواصل.

كما أظهرت نتائج **الرعاية الذاتية** متوسطًا بلغ (1.0842)، مما يعكس ضعفًا في أداء المهارات اليومية الأساسية مثل الأكل واللباس والنظافة الشخصية، وهو ما يحد من درجة الاستقلالية لدى الأطفال ويزيد من اعتمادهم على الآخرين.



وفي مهارة ما قبل الأكاديمية بلغ المتوسط (1.0623)، مما يشير إلى نقص في المهارات التمهيدية اللازمة للالتحاق بالتعليم النظامي، مثل التمييز البصري، والمهارات الحركية الدقيقة، والاستعداد للتعليم المنظم.

أما مهارة الإعداد للمدرسة فقد سجلت (1.0333)، وهو ما يعكس انخفاضاً شديداً في الجاهزية المدرسية من الجوانب المعرفية والاجتماعية والسلوكية، الأمر الذي قد يعوق عملية الاندماج المدرسي لاحقاً.

كما جاءت مهارة اللغة المجردة بمتوسط (1.0287) مع ارتفاع نسبي في الانحراف المعياري، مما يشير إلى وجود تباين بين الأطفال في هذه المهارة، إذ يمتلك بعضهم قدرات محدودة متفاوتة، بينما يعاني الغالبية من ضعف شديد في الفهم المجرد والمعاني غير المباشرة.

وأخيراً، جاءت مهارة التفاعل الاجتماعي في أدنى مستوى بمتوسط (1.0051) وانحراف معياري منخفض جداً (0.02143)، مما يعكس شبه اتفاق تام على الضعف الشديد في هذه المهارة، وهو ما يظهر في محدودية التواصل البصري، وضعف الاستجابة الاجتماعية، وانخفاض المبادرة في التفاعل مع الآخرين.

تشير هذه النتائج، بشكل عام، إلى أن أفراد العينة يعانون من قصور نمائي شامل في معظم المهارات السلوكية الأساسية، وهو ما يتسق مع معايير التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5-TR-2022). ويؤكد ذلك الحاجة إلى برامج تدخل مبكر فردية ومكثفة قائمة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، مع التركيز على تنمية مهارات الانتباه، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي، والرعاية الذاتية، والمهارات الأكاديمية التمهيدية، إضافة إلى إشراك الأسرة في عمليات التدريب والتعميم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ملحوظة بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية (الخفيفة، الشديدة) كل على حدة تعزى للبرنامج لصالح القياس البعدي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج الدرجات الخام لأفراد العينة التجريبية (ن=2) لكل حالة على حدة في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي، ثم حساب الفرق بين القياسين ونسبة التحسن وفق المعادلة الآتية: نسبة التحسن = (القياس البعدي - القياس القبلي) ÷ القياس القبلي × 100 ؛ ويوضح الجدولان (7)، و (8) ذلك.

جدول (7):

الفروق ونسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للحالة الخفيفة

المهارات	المستوى	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	نسبة التحسن %
الحضور والانتباه	مبتدئ	7	11	4	57.14
	متوسط	6	11	5	83.33



المهارات	المستوى	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	نسبة التحسن %
	متقدم	2	5	3	150.00
مجموع الحضور والانتباه		15	27	12	80.00
التقليد	مبتدئ	8	11	3	37.50
	متوسط	10	12	2	20.00
مجموع التقليد		18	23	5	27.78

جدول (8):

الفروق ونسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للحالة الشديدة

المهارات	المستوى	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	نسبة التحسن %
	مبتدئ	8	12	4	50.00
الحضور والانتباه	متوسط	8	12	4	50.00
	متقدم	3	6	3	100.00
مجموع الحضور والانتباه		19	30	11	57.89
التقليد	مبتدئ	8	12	4	50.00
	متوسط	10	18	8	80.00
مجموع التقليد		18	30	12	66.67

يتضح من الجدولين (7) و(8) وجود تحسن ملحوظ في أداء الحالتين بين القياسين القبلي والبعدي في جميع المهارات والمستويات. فقد ارتفعت درجات الحالة الخفيفة في مهارة الحضور والانتباه من (15) إلى (27) بنسبة تحسن بلغت (80.00%)، كما ارتفعت درجاتها في مهارة التقليد من (18) إلى (23) بنسبة تحسن بلغت (27.78%). أما الحالة الشديدة فقد ارتفعت درجات الحضور والانتباه من (19) إلى (30) بنسبة تحسن بلغت (57.89%)، وارتفعت درجات التقليد من (18) إلى (30) بنسبة تحسن بلغت (66.67%).

وتعكس هذه النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي العلاجي في تنمية مهارات الحضور والانتباه والتقليد لدى الحالتين. فقد أصبح الأطفال أكثر قدرة على الجلوس بصورة مستقلة، والاستجابة البصرية عند سماع أسمائهم، وتنفيذ التعليمات البسيطة، والمحافظة على التواصل البصري أثناء التفاعل والتعلم الجماعي. كما أظهرت النتائج تحسناً في مهارات التقليد الحركي الكبرى والدقيقة، وتقليد الحركات المتسلسلة، واستخدام الأدوات، وتقليد النماذج البنائية والرسومات البسيطة، وهي مهارات تعد من المتطلبات الأساسية للتعلم والتفاعل الاجتماعي.

وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي العلاجي في تنمية مهارات الحضور والانتباه والتقليد لدى أفراد العينة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ملحوظة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد العينة التجريبية (الخفيفة، الشديدة) تعزى لاستمرارية أثر البرنامج؟

تم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال استخراج الدرجات الخام للعينة التجريبية (ن=2) (الخفيف والمتوسط) كل على حدة في القياس البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج التدريبي العلاجي، وحساب الفرق بين القياسين ثم حساب نسبة التحسن من خلال المعادلة ويوضح الجدولان (9) و(10) ذلك.

جدول (9):

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للحالة الخفيفة

المهارات	المستوى	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق	نسبة التغير(%)
الحضور والانتباه	مبتدئ	11	12	+1	9.09
	متوسط	11	12	+1	9.09
	متقدم	5	4	-1	-20.00
مجموع الحضور والانتباه		27	28	+1	3.70
التقليد	مبتدئ	11	12	+1	9.09
	متوسط	12	12	0	0.00
	متقدم	23	24	+1	4.35
مجموع التقليد					

جدول (10):

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للحالة الشديدة

المهارات	المستوى	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق	نسبة التغير(%)
الحضور والانتباه	مبتدئ	12	12	0	0.00
	متوسط	12	12	0	0.00
	متقدم	6	6	0	0.00
مجموع الحضور والانتباه		30	30	0	0.00
التقليد	مبتدئ	12	12	0	0.00
	متوسط	18	18	0	0.00
	متقدم	30	30	0	0.00
مجموع التقليد					

يتضح من الجدولين (9) و(10) أن نتائج القياس التتبعي جاءت متقاربة مع نتائج القياس البعدي لدى الحالتين. فقد سجلت الحالة الخفيفة زيادة طفيفة في مجموع درجات الحضور والانتباه من (27) إلى (28) بنسبة تغير بلغت (3.70%)، كما ارتفع مجموع درجات التقليد من (23) إلى (24) بنسبة تغير بلغت (4.35%). أما الحالة الشديدة فقد حافظت على درجاتها نفسها في القياسين البعدي والتتبعي في جميع المهارات والمستويات، إذ بلغت نسبة التغير (0.00%).



وتؤكد هذه النتائج استمرار أثر البرنامج التدريبي العلاجي بعد انتهاء تطبيقه، إذ احتفظت الحالتان بالمكتسبات التي تحققت في القياس البعدي، مما يدل على استمرارية فاعلية البرنامج خلال فترة المتابعة. وتشير الصفحات التمهيدية من كتاب لوفاس Teaching Developmentally Disabled Children: The Book (1981) إلى أهمية دور الأسرة باعتبارها شريكاً مركزياً في نموذج التدخل السلوكي المكثف. إذ يوضح لوفاس أن: "التدخل المبكر يتضمن مشاركة الوالدين" لكون تلك المشاركة تشكل جزءاً لا يتجزأ من نجاح نموذج العلاج عبر التدريب بالجلسات المحددة، التي تعتمد على تقديم فرص متكررة داخل بيئة الطفل المنزلية، بالتعاون الوثيق بين المعالجين والأهل لتحقيق استدامة أعلى للنتائج العلاجية، والتي تسهم في نقل المهارات المكتسبة من الجلسات العلاجية إلى الحياة اليومية، وتعميمها في بيئات مختلفة، وهذا ما نوصي به الأسرة بعد استكمال الجلسات العلاجية في البرنامج، إذ لوحظ من النتائج أعلاه تدني في القياس التبعي الذي كان سببه عدم المتابعة المستمرة والجادة من قبل الأسرة.

وبصفة عامة أظهرت نتائج الدراسة الحالية توافقاً مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي والمجموعة التجريبية، ومنها: دراسة (Lovaas 1987)، ودراسة (McEachin et al. 1993)، ودراسة (Eikeseth et al. 2002)، ودراسة (Virués-Ortega 2010)، ودراسة الملك (2015)، ودراسة منصور (2015)، ودراسة نواصر (2018)، ودراسة غنيم (2019)، ودراسة بيطاوي وبن قطاف (2023)، ودراسة بانه (2024)، ودراسة الزالط (2024)، ودراسة الأنسي (2025). وقد أكدت هذه الدراسات فاعلية برامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA) في تحسين المهارات السلوكية والاجتماعية والتواصلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً بعد تطبيق البرامج التدريبية مقارنة بالقياس القبلي أو بالمجموعة الضابطة، كما أشارت بعض الدراسات إلى استمرار أثر التحسن والمحافظة على المكتسبات السلوكية والمهارية لدى الأطفال خلال القياسات التبعية بعد انتهاء التطبيق البعدي، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء النظرية السلوكية ونموذج تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، إذ تستند هذه النظرية إلى أن السلوك الإنساني سلوك متعلم يمكن تعديله من خلال التحكم في المثيرات البيئية وما يتبع السلوك من تعزيز أو إطفاء. ويقوم تحليل السلوك التطبيقي على تجزئة المهارات إلى خطوات بسيطة، وتقديم التعزيز الفوري للسلوك المرغوب، والتكرار المنظم، والنمذجة، والتلقين، مما يساعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على اكتساب المهارات السلوكية والاجتماعية والتواصلية بصورة تدريجية ومنظمة.

كما يمكن تفسير التحسن الذي ظهر لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعي بأن البرنامج التدريبي اعتمد على فنيات سلوكية فعالة ساعدت الأطفال على زيادة الانتباه والتفاعل



الاجتماعي وتقليل السلوكيات غير التكيفية، إذ إن التعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة تكرار السلوك المرغوب، بينما يسهم التدريب المستمر والممارسة المنظمة في تثبيت المهارة وتحويلها إلى سلوك وظيفي يمكن استخدامه في المواقف اليومية المختلفة.

ويمكن كذلك تفسير استمرار التحسن في القياسات التتبعية بعد انتهاء التطبيق البعدي بأن المهارات التي اكتسبها الأطفال لم تكن تعلمًا مؤقتًا، بل أصبحت جزءًا من السلوك اليومي نتيجة التكرار والتدريب المستمر، إضافة إلى انتقال أثر التعلم إلى البيئة الطبيعية للطفل، ومشاركة الأسرة والمعلمين في تعزيز السلوكيات المكتسبة والمحافظة عليها. كما أن استخدام فنيات مثل التعزيز التدريجي، والتعميم، وتحليل المهام، ساعد في ترسيخ المهارات وتقليل احتمالية تلاشيها بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع افتراضات النظرية السلوكية التي تؤكد أن السلوك القابل للملاحظة والقياس يمكن تعديله والمحافظة عليه إذا تم تقديم التعزيز بصورة منظمة، وفي بيئات متعددة، وهو ما يفسر استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج بعد انتهاء فترة التطبيق.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

استنادًا إلى نتائج البحث، يُوصى بما يلي:

1. استمرار تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية، مع تعزيز الشراكة الفاعلة مع الأسرة ومركز الإرشاد والرعاية النفسية بالجامعة لضمان استمرارية الأثر العلاجي.
2. تعميم البرنامج التدريبي في مراكز التأهيل والتربية الخاصة بمدينة دمار، نظرًا لثبوت فاعليته في تنمية المهارات السلوكية الأساسية لدى أطفال طيف التوحد.
3. تعزيز الكشف والتدخل المبكر في الفئة العمرية (3-8 سنوات)، لما لهذه المرحلة من حساسية واستجابة أعلى للتدخلات السلوكية.
4. تأهيل الكوادر التربوية والنفسية وتدريبها على أسس تطبيق برنامج لوفاس (Lovaas) ومبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، بما يضمن كفاءة التنفيذ وجودة التطبيق.
5. تفعيل دور الأسرة في دعم الجلسات العلاجية من خلال تنفيذ أنشطة منزلية مساندة، وتقديم برامج تدريبية وتوعوية لتعزيز قدرتهم على التعامل مع الأطفال.
6. تهيئة البيئة المؤسسية داخل المراكز لتكون داعمة للتدخل السلوكي، من خلال توفير بيئات تعليمية منظمة، وغرف تدريب مناسبة، وخطط فردية مخصصة لكل طفل.
7. تطبيق مقياس تقييم اضطراب طيف التوحد في المراكز المتخصصة بمدينة دمار، مع تدريب الاختصاصيين على استخدامه بصورة علمية دقيقة.



8. تطوير مقاييس محلية مقننة لقياس المهارات السلوكية وفق معايير DSM-5، بما يراعي الخصوصية الثقافية والبيئية في اليمن، لضمان دقة التقييم وفعالية البرامج التدخلية.

ثانياً: المقترحات:

1. إجراء دراسات مماثلة على عينات تجريبية أكبر، تشمل فئات عمرية متنوعة، ومن مراكز التأهيل في مدينة ذمار، بهدف تعزيز إمكانية تعميم النتائج.
2. مقارنة فاعلية برنامج لوفاس (Lovaas) في تنمية المهارات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد ببرامج تدخل أخرى مثل TEACCH و PRT.
3. دراسة أثر إشراك الأسرة بوصفها مكوناً أساسياً في البرامج العلاجية، من حيث تأثيره في تحسين المهارات السلوكية واستمرارية اكتسابها على المدى البعيد.
4. تحليل الفروق بين الذكور والإناث في الاستجابة للبرامج العلاجية، في ضوء الاختلافات النمائية والسلوكية المحتملة.

المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية:

- الأنسي، مريم أحمد عبد الله. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لتطوير مهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(11). <https://www.benkjournal.com/benkj/ar/article/view/1641>
- بانه، عبد الصمد. (2024). دور علم تحليل السلوك التطبيقي (ABA) في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (7)، 142-155.
- بيطاوي، جميلة، وبن قطاف، محمد. (2023). فاعلية برنامج لوفاس في تنمية مستوى الذاكرة العاملة لدى أطفال طيف التوحد. مجلة الأسرة والمجتمع، (1)، 2023، 25. <https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentation/Revue/236>
- الزاط، عبد الله ميلاد. (2024). التدخل السلوكي لعلاج اضطراب طيف التوحد (ASD) إستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) أنموذجاً. المجلة العلمية لكلية التربية. رابط الدراسة
- عبيدات، ذوقان، العدوان، عبد الرحمن، وأبو نصير، عودة. (2010). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، وأساليبه (ط 4). دار الفكر.
- عرفة، محمود. (2020). منشور حول استمارة التقييم لوفاس. تم الاطلاع عليه في أكتوبر 2024 من صفحته الشخصية: <https://www.facebook.com/100064842393726/posts>
- غنيم، وائل ماهر محمد. (2019). فاعلية برنامج علاجي قائم على تحليل السلوك التطبيقي ABA في خفض درجة السلوك الانسحابي لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. [دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية.
- المصدر، إيمان. (2015). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.



الملك، أشرف. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أسلوب لوفاس في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى أطفال طيف التوحد في المدينة المنورة. *كلية التربية الخاصة والتأهيل*. 2(8)، 1-48.

منصور، صفاء. (2015). تخفيض بعض أعراض التوحد بتطبيق برنامج الـ ABA [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة خيضر بسكرة.

نواصر، فتحية سعيدة. (2018). أثر تحليل السلوك التطبيقي ABA في اكتساب بعض المهارات والتخفيف من حدة أعراض اضطراب طيف التوحد [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

Arabic References

- al-Ansi, Maryam Aḥmad 'Abd Allāh. (2025). Fā'iliyyat barnāmaj tadribī qā'im 'alā fanīyāt taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī li-taṭwīr mahārāt al-ta'āṣul (al-lafẓī wa-ghayr al-lafẓī) ladā al-aṭfāl dhawī idṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, 5(11). <https://www.benkjournal.com/benkj/ar/article/view/1641>
- Bannā, 'Abd al-Ṣamad. (2024). Dawr 'ilm taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī (ABA) fī tanmiyat mahārāt al-ta'āṣul ladā aṭfāl dhawī idṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat 'Atā' lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, (7), 142–155.
- Biṭāwī, Jamīlah, wa Ibn Qaṭṭāf, Muḥammad. (2023). Fā'iliyyat barnāmaj Lovaas fī tanmiyat mustawā al-dhākira al-'āmila ladā aṭfāl ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Uṣrah wa-al-Mujtama'*, (1), 25. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/236>
- al-Zālaṭ, 'Abd Allāh Milād. (2024). al-Tadakhkhul al-sulūkī li-'ilāj idṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud (ASD): Iṣṭrāṭījiyyat taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī (ABA) namūdḥajan. *al-Majalla al-'Ilmiyya li-Kulliyat al-Tarbiyya*.
- 'Ubaydāt, Dhawqān, al-'Adwān, 'Abd al-Raḥmān, wa Abū Naṣīr, 'Awda. (2010). *al-Baḥth al-'Ilmī: Maḥmūmuḥu, Adawātuhu, wa-Asālibuhu* (ṭ. 4). Dār al-Fikr.
- 'Arafah, Maḥmūd. (2020). Manshūr ḥawla istimārat al-taqyīm Lovaas. Retrieved October 2024, from <https://www.facebook.com/100064842393726/posts>
- Ghanīm, Wā'il Māhir Muḥammad. (2019). Fā'iliyyat barnāmaj 'ilājī qā'im 'alā taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī ABA fī khafḍ darajat al-sulūk al-in'izālī ladā 'ayyina min aṭfāl dhawī idṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. [Unpublished doctoral dissertation]. Kulliyat al-Tarbiyya.
- al-Maṣḍar, Īmān. (2015). Fā'iliyyat barnāmaj taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī fī ta'dīl sulūk aṭfāl al-tawaḥḥud. [Unpublished master's thesis]. al-Jāmi'a al-Islāmiyya – Ghazza.
- al-Malik, Ashraf. (2015). Fā'iliyyat barnāmaj tadribī qā'im 'alā uslūb Lovaas fī tanmiyat al-mahārāt al-ijtimā'iyya wa-al-ta'āṣuliyya ladā aṭfāl ṭayf al-tawaḥḥud fī al-Madīna al-Munawwara. *Kulliyat al-Tarbiyya al-Khāṣṣa wa-al-Ta'hil*, 2(8), 1–48.



Manṣūr, Ṣafāʾ. (2015). Takhfīḍ baʿḍ aʿrāḍ al-tawaḥḥud bi-taṭbīq barnāmaj al-ABA. [Published master's thesis]. Jāmiʿat Khaḍir – Biskra.

Nawāṣir, Faṭḥiyya Saʿīda. (2018). Athar taḥlīl al-sulūk al-taṭbīq ABA fī iktisāb baʿḍ al-mahārāt wa-al-takhfīḍ min ḥiddat aʿrāḍ idṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. [Unpublished master's thesis]. Kuliyat al-ʿUlūm al-Insāniyya wa-al-Ijtīmāʿiyya – Jāmiʿat ʿAmmār Thalījī bi-al-Aghwāt.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1st ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.; DSM-IV-TR). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing.

Asperger, H. (1944). The autistic psychopathy in childhood (U. Frith, Trans.). In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–92). Cambridge University Press.

Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox or the group of schizophrenias* (J. Zinkin, Trans.). Leipzig, Germany: Deuticke.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison-controlled study. *Behavior Modification*, 26(1), 49–68.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2(3), 217–250.

Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The ME book*. University Park Press.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>



- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (Eds.). (1996). *Behavioural intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. Pro-Ed.
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 359–372. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1993\)97<359:LOCFWA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1993)97<359:LOCFWA>2.0.CO;2)
- Smith, T., & Eikeseth, S. (2011). Intensive behavioural intervention for autism: A review of treatment outcomes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.007>
- Smith, T., & Eikeseth, S. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of applied behavior analysis and intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 375–378. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1162-0>
- Smith, T., & Eikeseth, S. (2011). Outcome of early intervention for children with autism. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(1), 67–83.
- Virúes-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 387–399. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.008>



الملاحق

ملحق (1): مقياس تقييم المهارات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد وفق برنامج لوفاس في تحليل السلوك التطبيقي بمدينة ذمار (عرفة، 2020؛ تطوير: الحميري وآخرين)

أولاً: جدول البيانات الأساسية

البند	البيانات
الاسم:	
تاريخ الميلاد:	
العمر:	
عدد الإخوة والأخوات:	
محل الإقامة:	

ثانياً: التاريخ الصحي والأسري

البند	البيانات
هل يعاني بعض الأقارب من التوحد؟	☐ نعم ☐ لا
إذا كانت الإجابة نعم، ما درجة القرابة؟	
هل لدى الحالة اضطرابات عضوية أو عصبية؟	☐ نعم ☐ لا
إذا كانت الإجابة نعم، تُذكر هذه الاضطرابات	
إذا كانت الإجابة (لا) يُحال إلى الطبيب الاستشاري لعمل ذلك	
نتيجة الفحص بحسب التقرير	

ثالثاً: بيانات التشخيص والفحص

البند	البيانات
الطبيب المعالج والقائم بالتشخيص	
الفاحص:	
تاريخ الفحص:	

رابعاً: مفتاح التقييم

الرمز	الدرجة	معنى الرمز	التوضيح	المستوى
م	3	مهارة منتهية	مهارة يتقنها الطفل لا تحتاج لتدريب	طبيعي
م س	2	مهارة غير منتهية مع الاستمرار	مهارة يتقنها بمساعدة أو يتقن جزءاً منها ويحتاج للاستمرار في التدريب عليها	متوسط
غ م	1	مهارة غير موجودة	مهارة لا يتقنها ويحتاج للتدريب عليها	شديد

خامساً: الدرجات والمتوسطات للحالة على المهارات الأساسية

م	المهارات الأساسية	الدرجات	المتوسط الحسابي	المستوى
1	الحضور والانتباه			
2	التقليد			
3	فهم اللغة			
4	اللغة التعبيرية			
5	الرعاية الذاتية			
6	ما قبل الأكاديمية			
7	الإعداد للمدرسة			
8	اللغة المجردة			
9	تحسين المهارات الأكاديمية			
-	المجموع الكلي			
-	المتوسط الكلي			

سادساً: تحديد مستوى طيف التوحد

الفئات	مستوى طيف التوحد	ملاحظات
1.8 <	شديد	
1.8 < 2.3	متوسط	
2.3 >	طبيعي	

سابعاً: التوصيات

م
1
2
3
4
5

ثامناً: مجالات وفقرات المقياس

الحضور والانتباه

مبتدئ

الحضور والانتباه	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3

1. يجلس بمفرده بطريقة مستقلة.



2. يتواصل ببصره استجابة لسماع اسمه.			
3. يتواصل ببصره عند سماع أمر (انظر إلى) مثلاً: انظر إلى الباب.			
4. يستجيب للأمر بوضع يديك على الطاولة			
مجموع الدرجات=			
متوسط الدرجات=			
متوسط			
تعزيز الحضور والانتباه في المواقف الأكثر تعقيداً	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3
1. الاستمرار في الاتصال البصري لمدة ثوان استجابةً لسماع اسمه.			
2. عمل اتصال بصري استجابةً لسماع اسمه أثناء اللعب.			
3. عمل اتصال بصري من على مسافة.			
4. يقول نعم عندما يناديه أحد.			
مجموع الدرجات=			
متوسط الدرجات=			
متقدم			
تحسين الانتباه في المواقف الاجتماعية والتفاعلية المعقدة	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3
1. يتصل ببصره خلال المحادثة.			
2. يتصل ببصره أثناء التعليم الجماعي.			
مجموع الدرجات=			
متوسط الدرجات=			
التقليد			
مبتدئ			
التقليد المهارات الأساسية	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3
1. يقلد حركات الجسم الكبرى مثل: صفق/ لوح بيدك/ امش			
2. يقلد حركات باستخدام الأشياء مثلاً كالتلويح بالمنديل			
3. يقلد الحركات الدقيقة مثلاً كالسك بالقلم			
4. يقلد حركات الفم والشفاه كضم الشفتين إلى الداخل وإلى الخارج.			
مجموع الدرجات=			
متوسط الدرجات=			



متوسط

طبيعي	متوسط	شديد	تطوير مهارات التقليد الأكثر تقدماً
3	2	1	
			1. تقليد الحركات الكبرى من وضع الوقوف إلى المشي
			2. تقليد حركات كبرى متسلسلة مثلاً صفق ثم اخبط بقدميك الأرض
			3. تقليد حركات كبرى متسلسلة بالأشياء مثل ضع المكعب في العلبة ثم اضرب على المنضدة
			4. تقليد حركات مقترنة بالأصوات مثلاً: ادفع السيارة ثم قل: حننن
			5. تقليد نموذج بالمكعبات مثلاً: خذ مجموعة مكعبات واجعل الطفل يقلدك
			6. نسخ رسوم بسيطة مثل: تقليد الخطوط
			مجموع الدرجات=
			متوسط الدرجات=

متقدم

طبيعي	متوسط	شديد	تطوير التقليد على مستوى أكثر تعقيداً
3	2	1	
			1. يقلد تتابع معقد مثلاً: يقف ثم يضرب بقدميه الأرض ويجلس
			2. يقلد لعب قرينه مثلاً: تقليد غيره من الأطفال أثناء اللعب
			3. يقلد استجابة قرينه اللفظية مثلاً: تقليد الألفاظ التي يستخدمها الأطفال أثناء اللعب
			مجموع الدرجات=
			متوسط الدرجات=

فهم اللغة

مبتدئ

طبيعي	متوسط	شديد	فهم اللغة البسيطة
3	2	1	
			1. يتبع تعليمات من خطوة واحدة مثلاً: تعال
			2. يتعرف على أعضاء الجسم
			3. يتعرف على الأشياء الموجودة في البيئة مثل: كرسي
			4. يتعرف على الصور مثلاً: يشير إلى الصور الصحيحة
			5. يتعرف على الأشخاص المألوفين في الصور
			6. اتباع أوامر الأفعال مثل: اجلس، انظر، صفق



7.	يتعرف على الأفعال في الصور، مثل أن يعرف أن الشخص في الصورة واقف
8.	يتعرف على الأشياء في البيئة
9.	يشير إلى الصور في كتاب
10.	يتعرف على الملكية
11.	يتعرف على استعمال الأشياء
12.	يتعرف على الأصوات في البيئة
مجموع الدرجات=	
متوسط الدرجات=	
متوسط	
تحسين فهم اللغة	
	شديد متوسط طبيعي
	1 2 3
1.	التعرف على الحجرات
2.	التعرف على المشاعر والانفعالات
3.	التعرف على الأماكن
4.	اتباع تعليمات من خطوتين
5.	يعطي شيئين
6.	يستعيد أشياء لا يراها، يحضر شيئاً موجوداً في حجرة أخرى
7.	التعرف على الصفات المميزة للأشياء مثلاً: الكبير والصغير
8.	التعرف على المساعدين في المجتمع مثل السائق/رجل المرور
9.	التظاهر بعمل أشياء: يتظاهر بأنه طبيب
10.	يعرف فئات الأشياء الفواكه: كوز وغيره
11.	يعرف الضمائر: هو/هي/أنا/أنت
12.	يتبع التعليمات التي تحتوي على حروف الجر: على/فوق..
13.	التعرف على الأشياء عندما توصف له في مجال نظره: تصف له شيئاً موجوداً أمامه ويشير إليه
14.	يعرف المذكر والمؤنث
15.	يعرف العناصر الناقصة: سيارة مفقود منها عجلة ويعرف الشيء الناقص فيها
16.	يجيب عن الأسئلة عن الأشياء والصور
17.	يجيب بنعم أو لا استجابة للأسئلة عن الأشياء والنشاطات
18.	يميز الأشياء بلمسها



مجموع الدرجات =

متوسط الدرجات =

متقدم

تعزيز إدراك اللغة لفهم العناصر المختلفة	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3
1. يتبع تعليمات ذات ثلاث خطوات			
2. يتبع تعليمات معقدة من على بعد			
3. يشير إلى شخص/ مكان/ شيء بعد أن يوصف له			
4. يحدد اسم شيء عندما يظهر له جزء واحد منه			
5. يعرف العناصر المتشابهة			
6. يعرف العناصر المختلفة			
7. يتعرف على الشيء المختلف في صفاته عن مجموعته			
8. يعرف المفرد والجمع			
9. يجيب عن الأسئلة ماذا؟ أين؟ كيف؟ عن قصة قصيرة			
10. يجيب عن الأسئلة ماذا؟ أين؟ كيف؟ عن موضوع			
11. يتبع التعليمات مثل: اسأل/ أخبر			
12. يجد شيئاً مختبئاً مع وجود دلائل عن مكانه			
13. يميز بين إلقاء السؤال وتبادل المعلومات			

مجموع الدرجات =

متوسط الدرجات =

اللغة التعبيرية

مبتدئ

اللغة التعبيرية	شديد	متوسط	طبيعي
	1	2	3
1. يشير إلى الأشياء التي يرغب بها عند سؤاله عما يريده			
2. يشير بإصبعه تلقائياً إلى ما يريد			
3. يقلد الأصوات والكلمات			
4. تسمية الأشياء			
5. تسمية الصور			
6. يطلب ما يريد شفهيّاً			
7. يقلد حركة الرأس / الإيماءات (نعم/لا)			
8. يسعى الأشخاص المألوفين			



9. يقوم بالاختيار بين ما يريد

10. يجيب عن الأسئلة الاجتماعية مثل ما اسمك؟ كم عمرك؟

11. تحديد الأفعال في الصور/ على الآخرين / على نفسه

12. تسمية الأشياء باستعمالاتها مثل نكتب بالقلم/ نلون بالألوان

13. تسمية الملكية: حقي

مجموع الدرجات=

متوسط الدرجات=

متوسط

تعزيز اللغة التعبيرية

شديد	متوسط	طبيعي
1	2	3

1. يقلد جمل من كلمتين أو ثلاث

2. يطلب ما يريد في جملة استجابة لسؤال ماذا تريد؟

3. يطلب ما يريد تلقائياً في جملة

4. ينادي والديه عن بعد

5. يسي شيئاً معتمداً على وظيفته

6. يسي وظيفة الأشياء

7. يحدد ويشير إلى أجزاء جسمه تبعاً لوظيفتها

8. يذكر وظيفة أجزاء الجسم

9. يسي الأماكن

10. يسي الانفعالات

11. يسي مجموعات من الأشياء

12. يذكر جمل بسيطة

13. يتبادل معلومة مثل الاسم/ العمر

14. يقول لا أعرف عندما يسأل عن اسم شيء لا يعرفه

15. يسأل أسئلة ما هذا؟/ أين يوجد...

16. يسي حروف الجر

17. يسي الضمائر

18. يجيب عن أسئلة المعلومات العامة

19. يسي النوع ذكر/ انثى

20. يصف صورة في جملة

21. يصف الأشياء التي يراها ويذكر أهم صفاتها

22. يستطيع استدعاء خبرات سابقة حديثة



23. يجيب عن الأسئلة التي تبدأ بـ أين ...؟

24. يسي الموجدات بالحجرة

25. يذكر وظائف المساعدين بالمجتمع

26. يجيب عن الأسئلة التي تبدأ بـ متى...؟

27. يذكر وظائف الحجرات

28. يصف تسلسل الصور

29. يوصل رسالة صغيرة

30. يلعب الأدوار بالدمى

31. يعرض المساعدة

مجموع الدرجات=

متوسط الدرجات=

متقدم

تحسين اللغة التعبيرية باستخدام الجمل المعقدة

شديد متوسط طبيعي

1 2 3

1. يقول لا أعرف للسؤال غير المؤلف

2. يحدد المجموعة التي ينتهي إليها الشيء

3. يحدد العناصر في مجاميع

4. يعيد قص حكاية

5. يصف أشياء لا يراها بخصائصها

6. يستدعي أحداثاً ماضية

7. يصف مواضيع

8. يحكي قصته

9. يعبر عن الخلط/ التشويش ويسأل كي توضح الصورة

10. يحدد ضمائر الملكية المتقدمة

11. يسأل سؤالاً ويقول معلومة

12. يستمع لحديث ويجيب أسئلة المحادثة

13. يطلب المعرفة

14. يجيب عن أسئلة معلومات عامة متقدمة

15. يصف كيف يفعل شيئاً ما

16. يصف التشابه والتضاد بين الأشياء

17. يسأل أسئلة عن أي من؟ / أي من الكرات حمراء؟

مجموع الدرجات=



متوسط الدرجات =

الرعاية الذاتية

مبتدئ

طبيعي	متوسط	شديد	مهارات الرعاية الذاتية للأنشطة البسيطة
3	2	1	
			1. يشرب من الكوب
			2. يستعمل المعلقة عند الطعام
			3. يخلع الحذاء
			4. يخلع الجوارب
			5. يخلع البنطال
			6. يخلع القميص
			7. يستخدم المندبل والفوط
			8. يتدرب على التحكم في التبول
			مجموع الدرجات =
			متوسط الدرجات =
			متوسط

متوسط

طبيعي	متوسط	شديد	تعزيز الرعاية الذاتية الأكثر تعقيداً
3	2	1	
			1. يلبس البنطال بمفرده
			2. يلبس القميص بمفرده
			3. يلبس الكُترة بمفرده
			4. يلبس الحذاء بمفرده
			5. يلبس الجوارب بمفرده
			6. يغسل يديه بمفرده
			7. يتدرب على التحكم بالبراز
			8. المبادرة يطلب الاستحمام
			مجموع الدرجات =
			متوسط الدرجات =

متقدم

طبيعي	متوسط	شديد	الرعاية الذاتية المتقدمة
3	2	1	

1.	يغسل أسنانه			
2.	يغلق السترة ويفتحها			
3.	يزرر القميص			
4.	يطقطق بلسانه			
5.	يشبك الشكل			
	مجموع الدرجات=			
	متوسط الدرجات=			
ما قبل الأكاديمية				
	مبدئي			
	ما قبل الأكاديمية	شديد	متوسط	طبيعي
		1	2	3
	يستطيع المطابقة بين الآتي:			
1.	الأشياء المتماثلة			
2.	الصور المتماثلة			
3.	الأشياء وصورها			
4.	الألوان والحروف والأشكال والأرقام			
5.	الأشياء غير المتماثلة			
6.	الأشياء في مجموعات			
7.	التعرف على الألوان			
8.	التعرف على الأشكال			
	مجموع الدرجات=			
	متوسط الدرجات=			
	المتوسط			
	تقديم أساسيات المهارات الأكاديمية	شديد	متوسط	طبيعي
		1	2	3
1.	يصل بين العناصر من الفئة نفسها			
2.	يعطي كمية محدودة من الأشياء			
3.	يصل بين الأرقام والكميات			
4.	يصل بين الأشكال المختلفة للحروف أول الكلمة وآخرها			
5.	يصل بين الكلمات المتطابقة			
6.	ينسخ الأرقام والحروف			



7.	يتعرف على الأسماء المكتوبة			
8.	يرسم لوحات بسيطة			
9.	يكتب اسمه			
10.	يلصق			
11.	يقص بالمقص			
12.	يلون داخل حدود مرسوم			
	مجموع الدرجات=			
	متوسط الدرجات=			
	المتقدم			
	تنمية المهارات الأكاديمية المتقدمة	شديد	متوسط	طبيعي
		1	2	3
1.	يعرف أشخاصاً / أماكن			
2.	يكمل نموذجاً			
3.	يطابق كلمات مكتوبة بأشياء، وأشياء بكلمات مكتوبة			
4.	يقرأ كلمات شائعة			
5.	يحدد هجاء أصوات الحروف			
6.	يذكر كلمة تبدأ بصوت الحرف			
7.	يسمي الحروف في أول الكلام وأوسطه وآخره			
8.	يتمجى كلمات بسيطة			
9.	يذكر معنى كلمة			
10.	يذكر مرادفات بسيطة			
11.	يذكر الترتيب الأول / الثاني ..			
12.	يذكر كلمات مسموعة			
13.	يضيف أعداداً أحادية تحت العشرة			
	مجموع الدرجات=			
	متوسط الدرجات=			
	الاعداد للمدرسة			
	المهارات	شديد	متوسط	طبيعي
		1	2	3
1.	ينتظر الدور			
2.	يتبع العبارات/ المعلومات الاجتماعية في الجماعة			
3.	يتبع التعليمات في المجموعة			



4. يغني أغاني الأطفال داخل الشرفة

5. يرفع يده ليجيب عن سؤال

مجموع الدرجات

متوسط الدرجات =

اللغة المجردة

المهارات

شديد

متوسط

طبيعي

1

2

3

1. يجيب عن أسئلة لماذا؟

2. يجيب على أسئلة إذا كان؟

3. يصنع تكملة منطقية للجمل

4. يصف الأشياء الغريبة

5. يجيب بنعم/ لا لمعلومات حقيقة

6. يتنبأ بالنتائج

7. يقدم توضيحاً / تفسيراً لحدث ما

8. وصف الأشياء غير المعتادة التي تظهر في الصور

9. يعرف الموضوع الرئيس في القصة أو المحادثة

10. إكمال بصورة منطقية

11. توقع ما يأتي بعد

مجموع الدرجات =

متوسط الدرجات =

تحسين المهارات الاجتماعية

شديد

متوسط

طبيعي

1

2

3

1. يقلد حركات أقرانه

2. يتبع توجيهات زملائه

3. يجيب عن أسئلة أقرانه

4. يستجيب لعبارات بداية اللعب

5. يلعب مع أقرانه بألعاب اللافتات والألواح

6. يبادر بالرغبة في اللعب مع أقرانه

7. يتبادل المعلومات مع أقرانه

8. يعلق مع زملائه خلال اللعب

9. يطلب المساعدة من أقرانه

10. يعرض المساعدة على أقرانه

مجموع الدرجات =

متوسط الدرجات =

المجموع الكلي للدرجات على المقياس =

المتوسط الكلي للدرجات على المقياس =

ملحق (2) الدليل الإجرائي للبرنامج

المصفوفة الأولى: الحضور والانتباه

المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
الانتباه الأولي	اجلس	الجلوس بشكل مستقل والاستمرار في المهمة	استخدام كرسي وطاولة مناسبة، تعزيز الجلوس التدريجي، أنشطة تركيب بسيطة أثناء الجلوس، مؤقت بصري لتوضيح مدة الجلوس.
الاستجابة للاسم	اسم الطفل	الالتفات نحو مصدر الصوت عند سماع اسمه	مناداة الطفل أثناء اللعب وأثناء الأنشطة اليومية، استخدام معززات مفضلة عند الاستجابة، تدريب مع أفراد مختلفين وفي أماكن متنوعة.
التواصل البصري	انظر إلى	زيادة مدة التواصل البصري أثناء التفاعل	تقديم الألعاب أو المعززات بالقرب من الوجه، ألعاب النفخ والفقاكات، بطاقات وصور جذابة، أنشطة تبادل الأدوار.
الاستجابة للتعليمات	انظر، أعطني، ضع	تنفيذ التعليمات البسيطة	استخدام أدوات حقيقية مثل الكرة والقلم، ألعاب إعطاء واستلام الأشياء، تنفيذ أوامر أثناء اللعب المنظم.
الانتباه أثناء اللعب	اسم الطفل، انظر	الحفاظ على التواصل والانتباه أثناء النشاط	ألعاب تفاعلية، اللعب بالفقاكات، ألعاب السبب والنتيجة، مشاركة الطفل في نشاط مشترك.
الانتباه من مسافة	اسم الطفل	الاستجابة للمثيرات من أماكن مختلفة	تدريب داخل الغرفة وخارجها، تغيير المسافات تدريجياً، استخدام ألعاب مفضلة كتعزيز.
الانتباه الجماعي	انظر، استمع	متابعة نشاط جماعي قصير	قراءة قصة جماعية، أناشيد مصحوبة بحركات، أنشطة الحلقة التعليمية.

المصفوفة الثانية: التقليد

المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
تقليد الحركات الكبرى	اعمل مثلي	تقليد الحركات الحركية الأساسية	التصفيق، القفز، رفع اليدين، الدوران، استخدام النمذجة المباشرة والتعزيز.
تقليد الحركات بالأدوات	اعمل مثلي	تقليد استخدام الأدوات المختلفة	طرق الطبل، دفع السيارة، رمي الكرة، استخدام ألعاب متنوعة.

تقليد الحركات الدقيقة	افعل هكذا	تقليد حركات الأصابع واليدين	خرز، مكعبات، معجون، ملاقط، أنشطة نقل الأشياء الصغيرة وفرزها.
تقليد حركات الفم	قلدني	تقليد حركات الشفاه واللسان	مرآة، صور حركات الفم، ألعاب النفخ، فقاعات الصابون.
تقليد الأصوات	اسمع وقل	تقليد الأصوات البيئية والكلامية	أصوات الحيوانات، أصوات المركبات، تسجيلات صوتية، ألعاب تفاعلية.
تقليد التسلسل الحركي	افعل مثلي	تقليد سلسلة من الحركات المتتالية	بطاقات تسلسل، أنشطة حركية مركبة، تمثيل الحركات بالتتابع.
تقليد الأقران	افعل مثل صديقك	تقليد سلوكيات ولعب الأقران	ألعاب جماعية، أنشطة تعاونية، مواقف لعب طبيعية.

المصفوفة الثالثة: فهم اللغة

المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
تنفيذ التعليمات البسيطة	تعال، اجلس، أعطني	تنفيذ التعليمات من خطوة واحدة	أدوات حقيقية، ألعاب إعطاء واستلام، تعليمات أثناء اللعب.
التعرف على أعضاء الجسم	أين عينك؟	تحديد أعضاء الجسم المختلفة	مرآة، دمية تعليمية، أغاني أعضاء الجسم، بطاقات مصورة.
التعرف على الأشياء	أشر إلى، أعطني	التعرف على الأشياء المألوفة	أدوات البيئة الطبيعية، مجسمات، أنشطة التصنيف.
التعرف على الصور	أين؟	التعرف على الصور الصحيحة	بطاقات وصور ملونة، كتب مصورة، ألعاب المطابقة.
التعرف على الأفعال	ماذا يفعل؟	فهم الأفعال المختلفة	بطاقات أفعال، تمثيل الأدوار، مقاطع فيديو قصيرة.
اتباع تعليمات متعددة	خذ ثم ضع	تنفيذ تعليمات من خطوتين أو أكثر	مكعبات، صناديق، ألعاب ترتيب الأشياء ونقلها.
فهم المفاهيم	فوق، تحت، كبير، صغير	فهم المفاهيم المكانية والوصفية	كرات وصناديق، مجسمات متنوعة الأحجام، ألعاب المقارنة.
الإجابة عن الأسئلة	ماذا؟ أين؟ من؟	فهم الأسئلة والإجابة عنها	قصص مصورة، صور مواقف، مناقشات موجهة.

المصفوفة الرابعة: اللغة التعبيرية

المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل



تسمية الأشياء	ما هذا؟	تسمية الأشياء المألوفة	مجسمات حقيقية، بطاقات مصورة، ألعاب التسمية.
تسمية الصور	ما هذه؟	تسمية الصور المختلفة	كتب مصورة، بطاقات تعليمية، ألعاب الذاكرة.
طلب الاحتياجات	ماذا تريد؟	التعبير عن الاحتياجات والرغبات	أطعمة وألعاب مفضلة، مواقف طبيعية، تدريب أثناء النظام اليومي.
تسمية الأشخاص	من هذا؟	تسمية الأشخاص المألوفين	صور الأسرة، سجلات صور شخصية، بطاقات الأشخاص.
تسمية الأفعال	ماذا يفعل؟	التعبير عن الأفعال المختلفة	صور الأفعال، تمثيل الأدوار، أنشطة عملية.
تكوين الجمل	أخبرني	استخدام جمل بسيطة للتعبير	صور أحداث، قصص قصيرة، مواقف حياتية.
وصف الصور	صف الصورة	وصف محتوى الصور	صور كبيرة، لوحات جدارية، قصص مصورة.
طرح الأسئلة	اسأل	استخدام الأسئلة المناسبة	صندوق المفاجآت، ألعاب البحث والاستكشاف، الحوار الموجه.
سرد الخبرات	ماذا حدث؟	التعبير عن الخبرات السابقة	صور شخصية، تسلسل أحداث، مناقشة الأنشطة اليومية.
المصفوفة الخامسة: الرعاية الذاتية			
المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
الشرب من الكوب	اشرب	استخدام الكوب باستقلالية	التدريب أثناء الوجبات، أكواب متنوعة، نمذجة مباشرة.
استخدام الملعقة	كل	تناول الطعام بالملعقة	أدوات طعام مناسبة، أطعمة سهلة التناول، تعزيز الاستقلالية.
خلع الملابس	اخلع	خلع الملابس تدريجياً	ملابس تدريبية، بطاقات خطوات مصورة، مرآة.
ارتداء الملابس	البس	ارتداء الملابس باستقلالية	تدريب عملي، دمي تعليمية، تسلسل مصور للخطوات.
غسل اليدين	اغسل يديك	تنفيذ خطوات غسل اليدين	مغسلة، صابون، بطاقات تسلسل، أغنية تعليمية.
تنظيف الأسنان	فرش أسنانك	تنظيف الأسنان بطريقة صحيحة	فرشاة ومعجون، نموذج أسنان، فيديو توضيحي.
استخدام الحمام	اذهب إلى الحمام	اكتساب مهارات الحمام	جدول بصري، مؤقت زمني، تدريب عملي منتظم.
المصفوفة السادسة: المهارات ما قبل الأكاديمية			
المجال التدريبي	الأوامر	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل



المستخدمة			
المطابقة	طابق	مطابقة الأشياء والصور	بطاقات مطابقة، مجسمات، ألعاب الذاكرة.
التصنيف	ضَعُهُ مع مِثْلِهِ	تصنيف الأشياء حسب الفئة	سلال فرز، أدوات منزلية، حيوانات وفواكه مجسمة.
التعرف على الألوان	ما اللون؟	تمييز الألوان وتسميتها	مكعبات وأدوات ملونة، أنشطة فرز وتصنيف.
التعرف على الأشكال	ما الشكل؟	تمييز الأشكال الأساسية	بازل هندسي، أشكال خشبية، بطاقات تعليمية.
التعرف على الأرقام	ما الرقم؟	التعرف على الأرقام وربطها بالكميات	بطاقات أرقام، عدادات، مكعبات العد.
التعرف على الحروف	ما الحرف؟	التعرف على الحروف العربية	بطاقات حروف، حروف مجسمة، أنشطة تركيب الكلمات.
النسخ	انسخ	تقليد الخطوط والأشكال	أقلام، أوراق عمل، سبورة تعليمية.
الكتابة الأولية	اكتب	كتابة الحروف والاسم	دفاتر تدريب، بطاقات تتبع، أقلام مناسبة.
المصفوفة السابعة: الاستعداد المدرسي			
المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
انتظار الدور	انتظر	تعلم انتظار الدور أثناء الأنشطة	ألعاب الطاولة، تبادل الأدوار، أنشطة جماعية منظمة.
اتباع التعليمات الجماعية	استمع	تنفيذ التعليمات المقدمة للمجموعة	أنشطة الحلقة، القصص الجماعية، الألعاب الحركية.
المشاركة الجماعية	شارك	المشاركة في الأنشطة الصفية	أعمال فنية جماعية، مسابقات تعليمية، أنشطة تعاونية.
رفع اليد	ارفع يدك	طلب المشاركة بطريقة مناسبة	محاكاة مواقف الصف، أنشطة السؤال والجواب.
الجلوس الصفّي	اجلس	البقاء في المقعد أثناء النشاط	طاولة وكُرسي مناسبان، مؤقت بصري، أنشطة مكتبية قصيرة.
المشاركة في الأناشيد	غني	التفاعل مع الأناشيد والأنشطة الجماعية	أناشيد تعليمية، أدوات إيقاعية، حركات جماعية.
المصفوفة الثامنة: اللغة المجردة			
المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل



الإجابة عن لماذا	لماذا؟	تفسير الأسباب البسيطة	قصص مصورة، مواقف حياتية، بطاقات مواقف.
التنبؤ بالنتائج	ماذا سيحدث؟	توقع نتائج المواقف المختلفة	صور متسلسلة، تجارب عملية بسيطة، قصص ناقصة.
إكمال الجمل	أكمل	إكمال الجمل منطقياً	بطاقات لغوية، ألعاب الإكمال، أنشطة الحوار.
تفسير الأحداث	اشرح	شرح الأحداث والمواقف	صور، فيديوهات قصيرة، مناقشات موجهة.
تحديد الفكرة الرئيسية	ما الموضوع؟	تحديد الفكرة العامة للقصّة	قصص قصيرة، خرائط مفاهيم مصورة.
التسلسل المنطقي	ماذا بعد؟	ترتيب الأحداث بصورة صحيحة	بطاقات تسلسل، قصص مصورة متتابعة.
المصفوفة التاسعة: المهارات الاجتماعية			
المجال التدريبي	الأوامر المستخدمة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والوسائل
بدء التفاعل الاجتماعي	قل مرحباً	المبادرة بالتفاعل مع الآخرين	تمثيل الأدوار، قصص اجتماعية، مواقف طبيعية.
الاستجابة للأقران	أجب	الرد على حديث وأسئلة الأقران	ألعاب جماعية، أنشطة حوارية منظمة.
اللعب التعاوني	العب مع زميلك	المشاركة في اللعب المشترك	ألعاب تركيب جماعية، ألعاب أدوار، أنشطة فريق.
تبادل المعلومات	أخبر صديقك	مشاركة المعلومات والأفكار	دوائر الحوار، أنشطة التعارف، الألعاب التعاونية.
طلب المساعدة	اطلب المساعدة	استخدام عبارات مناسبة لطلب المساعدة	مواقف تمثيلية، ألعاب حل المشكلات.
تقديم المساعدة	ساعد	تقديم المساعدة للآخرين عند الحاجة	أنشطة تعاونية، تمثيل مواقف اجتماعية، مهام جماعية تتطلب التعاون والمساندة.

هذه الصيغة تجعل كل مصفوفة مرتبطة مباشرة ببنود المقياس، وتوضح للاختصاصي ماذا يقول: (الأوامر)، وما الهدف، وكيف ينفذ النشاط، وما الأدوات المستخدمة فعلياً داخل الجلسة.

• ملحق (3) استمارة المتابعة والتقييم اليومي للبرنامج العلاجي

اسم الطفل: التاريخ: / / 2026م المدرب/المشرف: رقم الجلسة:

أولاً: رصد الأداء المهاري

(يتم تعبئة هذه الخانات بناءً على الأهداف المحددة في الجدول الموحد)



م	المهارة المستهدفة	الأمر المستخدم	المحاولات (10 محاولات لكل هدف)	نسبة الإتيان
1			() () () () () () () () ()	 %
2			() () () () () () () () ()	 %
3			() () () () () () () () ()	 %
4			() () () () () () () () ()	 %

ثانياً: نظام الترميز (دليل التصحيح)

عند تقييم المحاولات أعلاه، استخدم الرموز الآتية داخل الأقواس:

- (+) استجابة مستقلة: أدى المهارة فوراً دون مساعدة.
- (L+) مساعدة لفظية: احتاج لتكرار الأمر أو تلميح لفظي.
- (G+) مساعدة إيمانية: احتاج للإشارة باليد أو نظرة العين.
- (P+) مساعدة جسدية: احتجت لتحريك يد الطفل أو جسده لأداء المهمة.
- (-) رفض / خطأ: لم يستجب أو قام بسلوك خاطئ.

ثالثاً: مهارات الحضور والانتباه (تقييم عام للجلسة)

السلوك المطلوب	ممتاز	جيد	ضعيف	ملاحظات
التواصل البصري				
الجلوس المستقل				
الاستجابة للأوامر				

رابعاً: رصد السلوكيات والملاحظات

- المعززات الأكثر فعالية اليوم:
- سلوكيات غير مرغوبة ظهرت:
- الخطة المقترحة للغد:

- [] الاستمرار في الأهداف نفسها.
- [] الانتقال لأهداف أكثر تعقيداً.
- [] تبسيط المهمة (تحليل أكثر دقة).

خامساً: التقييم الختامي (للمشرف)

مستوى الأداء العام للطفل اليوم: () متقدم جداً () متطور () يحتاج لتكرار مكثف () متعثر (يجب مراجعة الأداة)
توقيع المدرب: توقيع المشرف:

نصيحة تقنية للاختصاصي:

عند استخدام هذه الاستمارة، يفضل تخصيص صفحة لكل مهارة من المهارات التسع إذا كنت ترغب في تحليل البيانات إحصائياً لاحقاً، بحيث تجمع كل محاولات "التقليد" مثلاً في رسم بياني واحد يوضح منحني تطور الطفل..





فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية

د. منى مصطفى فرغلي مرسى*

m.morsy@qu.edu.sa

سحر بنت سعود الحربي*

Saharsaud3152@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية، واستمرارية فاعليته بعد فترة المتابعة لمدة شهرين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة شبه التجريبية من (16) طالبة من ضحايا التنمر الإلكتروني في المرحلة الثانوية، ممن تراوحت أعمارهن ما بين (15-18) سنة، جرى تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني (إعداد: عاشور، 2016)، ومقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية (إعداد: الباحثين)، والبرنامج الإرشادي المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى عينة الدراسة (إعداد: الباحثين)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية، واستمرار فاعليته بعد فترة المتابعة لمدة شهرين. الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية، إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية، ضحايا التنمر الإلكتروني، طالبات المرحلة الثانوية.

* طالبة الماجستير في الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية.

** أستاذ الصحة النفسية المشارك. قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية.

للاقتباس: الحربي، سحر بنت سعود؛ مرسى، منى مصطفى فرغلي. (2026). الرشاقة فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(2)، 54-102.

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



The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Counseling in Enhancing Cognitive—Emotional Coping Strategies among Female Victims of Cyberbullying in Secondary Education

Sahar Saud Al-Harbi *

Saharsaud3152@gmail.com

Dr. Mona Mostafa Farghaly Morsi**

m.morsy@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a mindfulness-based cognitive counseling program in improving cognitive—emotional coping strategies among female victims of cyberbullying at the secondary school level, as well as the sustainability of its effectiveness after a two-month follow-up period. For the study purposes, a quasi-experimental approach was adopted, and the quasi-experimental sample consisted of 16 secondary school female students identified as victims of cyberbullying, aged between 15 and 18 years. The participants were equally divided into an experimental group and a control group. The study utilized the Cyberbullying Victim Scale developed by Ashour (2016), the Cognitive—Emotional Coping Strategies Scale for female victims of cyberbullying at the secondary level developed by the researchers, and a mindfulness-based cognitive counseling program prepared by the researchers. The findings demonstrated the effectiveness of the mindfulness-based cognitive counseling program in improving cognitive—emotional coping strategies among female victims of cyberbullying and confirmed the continuity of its effectiveness after a two-month follow-up period.

Keywords: Mindfulness-Based Cognitive Counseling, Cognitive—Emotional Coping Strategies, Victims of Cyberbullying, Secondary School Female Students.

* Master's Student in Psychological Counseling, Department of Psychology, College of Languages and Human Sciences, Qassim University, Saudi Arabia.

**Associate Professor of Mental Health, Department of Psychology, College of Languages and Human Sciences, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Harbi, Sahar Saud. & Morsi, Mona Mostafa Farghaly. (2026). The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Counseling in Enhancing Cognitive—Emotional Coping Strategies among Female Victims of Cyberbullying in Secondary Education. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 54-102

© 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:

أصبحت التكنولوجيا جزءاً أساسياً من حياتنا اليومية؛ مما أثر بشكل عميق على أساليب التواصل والتفاعل، ووفر الإنترنت فرصاً مبتكرة للتواصل والتعلم والعمل، رافعاً من كفاءة تبادل الثقافات والأفكار بتكلفة وجهد أقل، ومع ذلك فإنّ هذه الوسائط تحمل سلبيات مثل: الإدمان، وقضاء فترات طويلة في استخدامها؛ مما يؤثر سلباً على السلوكيات والعلاقات الاجتماعية (إبراهيم، 2020).

ويعد التنمّر الإلكتروني أحد أبرز التحديات التي نتجت عن التكنولوجيا الحديثة، الذي لم يقتصر على الإهانات والمضايقات البسيطة فقط؛ بل تضمّن أيضاً التهديدات، ونشر الشائعات، وتوجيه الهجمات النفسية؛ مما يترك تأثيرات مدمرة على الأفراد، كما أنه يشكل تهديداً متزايداً للمجتمع؛ إذ يتسلل المتنمرون إلى حسابات الضحايا، مستفيدين من مهاراتهم في تكنولوجيا المعلومات، مختبئين وراء هويات مجهولة، ويستند التنمّر الإلكتروني إلى ثلاثة عوامل رئيسية، هي: الإيذاء، والتكرار، وعدم توازن القوة؛ مما يخلق تأثيراً كبيراً في وقت قصير (متولي، 2022).

ويحدث التنمّر عبر عدة منصات رقمية، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيقات المراسلة، والألعاب، ويتضمّن محاولات لتخويف أو إغضاب أو التشهير بالضحايا (توجي ومعمري، 2023). ويمثل تجاهل أضرار التنمّر الإلكتروني خطراً كبيراً على الصحة الجسدية والنفسية؛ مما يسبب مشاعر الغضب والاكتئاب والقلق الاجتماعي، وقد يؤدي إلى تدني تقدير الذات والتفكير في الانتحار؛ لذا فمن الضروري تدريب الأطفال والمراهقين على إستراتيجيات فعّالة لمواجهة التنمّر الإلكتروني؛ لتقليل مخاطره، وتفادي الأضرار النفسية. والتركيز على الأساليب الصحيحة والمناسبة من خلال التدريب والتوجيه الذي يساعدهم في اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع التنمّر بطرق بناءة؛ مما يعزز صحتهم النفسية، وقدرتهم على مواجهة هذه المشكلة بفعالية (عثمان، 2021).

وتعد إستراتيجيات المواجهة أحد أهم الطرق التي تساعد ضحايا التنمّر الإلكتروني في التغلب على مشكلاتهم ومخاوفهم. ويعرّف الغامدي والدوسري (2023) أساليب مواجهة التنمّر الإلكتروني بأنها: "الوسائل والطرق التي يستخدمها الفرد للتعامل مع المتنمّر عليه بناء على سماته الشخصية وخبراته الحياتية" (ص. 89).

وتتنوع إستراتيجيات مواجهة التنمّر الإلكتروني بين الأفراد بشكل كبير؛ إذ يمكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين: الأولى هي الإستراتيجيات التي تركز على حل المشكلة، إذ يسعى الفرد إلى التعامل مع التنمّر بشكل نشط من خلال المواجهة المباشرة، أو طلب الدعم الاجتماعي من الآخرين، أما الثانية فهي الإستراتيجيات التي تركز على المشاعر، إذ قد يلجأ الفرد إلى الانسحاب أو التجاهل أو التجنب، أو يواجه مشاعر الارتباك والاكتئاب، أو حتى يسعى إلى الانتقام، وتعكس هذه الإستراتيجيات تنوع ردود الفعل التي يمكن أن يتخذها



الأفراد عند مواجهتهم للتنمر الإلكتروني؛ مما يستدعي اهتمامًا خاصًا في تدريبهم على اختيار الطرق الأكثر فاعلية للتعامل مع هذه المشكلة (Onditi, 2017).

ولتحقيق التعامل الفعّال مع التنمر الإلكتروني يجب أن يتضمن ذلك استخدام إستراتيجيات تهدف إلى تقليل التنمر الحالي، والتخفيف من آثاره السلبية، فضلاً عن الوقاية من الأذى في المستقبل، فمن المهم أن نأخذ بعين الاعتبار أن نسبة تتراوح بين 50% و90% من ضحايا التنمر يميلون إلى المعاناة في صمت من خلال إستراتيجيات مثل: الاستسلام، أو التجنب، أو التجاهل، بدلاً من اللجوء إلى إستراتيجيات فعّالة مثل: طلب الدعم والمساندة (Orel et al., 2017)؛ لذا يتطلب الأمر تعزيز الوعي والتدريب على إستراتيجيات أكثر إيجابية وقوة، تُمكن الأفراد من مواجهة التنمر بشكل أكثر فاعلية، والحصول على الدعم اللازم لتخفيف تأثيراته السلبية.

وفي هذا السياق أظهرت دراسة أجراها جواريني وآخرون (Guarini et al., 2019) على عينة من المراهقين من ضحايا التنمر الإلكتروني، أن الإستراتيجيات الانفعالية-مثل التعبير عن الغضب والإحباط-هي الأكثر استخدامًا لمواجهة التنمر، مقارنة بالإستراتيجيات السلوكية مثل: إبلاغ الأصدقاء، والقيام بهجمات مضادة، أو التجاهل النشط.

كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى أن مشكلة التنمر وما يترتب عليها من آثار تتطلب تدخلات فعّالة لمواجهتها والحد من تأثيراتها التي تعوق التكيف، وتؤثر على أداء المؤسسات المجتمعية، وقد يكون من المناسب للفئات المتأثرة بالتنمر اعتماد تدخلات تستند إلى الإدراك والتدريب والتطبيق؛ لمساعدتها على التغلب على هذه المشكلة، وتحسين التفاعل الاجتماعي (آل عوض، 2022).

وبعد الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية (Mindfulness-Based Cognitive Therapy)، اختصاراً (MBCT) أحد أحدث التطورات في مجال العلاج النفسي، إذ يجمع بين حكمة العصور القديمة في التأمل، ورفاهية العقل مع الأدوات الحديثة للعلاج المعرفي السلوكي، هذا النهج الإرشادي يهدف إلى تمكين الأفراد من تطوير علاقة أكثر وعياً وألفةً مع أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم الجسدية؛ مما يعزز قدرتهم على إدارة ضغوط البيئة المحيطة، كما يعمل على تحسين شعورهم بالتماسك والصمود، ويزيد من تركيزهم وإدراكهم للحياة؛ مما يعزز مستويات العمل والشعور بالرضا (سيد، 2021).

ويستند الإرشاد لمعرفي القائم على اليقظة إلى عناصر من الإرشاد المعرفي السلوكي، ويهدف إلى تقليل الضغط النفسي؛ من خلال تمكين الأفراد من رؤية أفكارهم ومشاعرهم غير المرغوب فيها كأحداث عابرة، ويتطلب هذا الإرشاد تغيير علاقة الشخص بأفكاره، وتعديل ردود أفعاله تجاهها، مع إدراك أن الأفكار لا تعكس بالضرورة الحقيقة، وذلك بدلاً من محاولة التحكم أو تجنب هذه الأفكار، وتُعلم الأفراد كيفية السماح لها بالظهور وتحليلها؛ مما يسهل استبدالها بأساليب أكثر تكيّفًا (شافعي وجفال، 2023).



وقد اختارت هذه الدراسة إستراتيجيات المواجهة المعرفية والانفعالية للحد من تأثيرات التنمر الإلكتروني، وركزت على مدخل اليقظة الذهنية، وتساعد هذه الإستراتيجية الأفراد على إدراك الأفكار والانفعالات غير المرغوب فيها كأحداث عابرة؛ مما يتيح لهم التعامل معها بوعي وفعالية، فهذا يعزز قدرتهم على مواجهة التنمر الإلكتروني، وتقليل تأثيراته.

مشكلة الدراسة:

يُعد التنمر الإلكتروني قضية ثقافية من حيث المنشأ، فالمتنمر إلكترونياً ليس فقط من يجب نشر الأذى أو الضرر المتعمد لغيره؛ ولكنه كان متفرجاً في البداية على سلوكيات التنمر الإلكتروني ثم قام بممارسة هذه السلوكيات فيما بعد على غيره، فتعرض الأطفال الصغار لوسائل الاتصال المختلفة منذ الصغر يكون سبباً في زيادة سلوك التنمر وأعداد المتنمرين إلكترونياً (Den Hamer & Konijn, 2015).

ونظراً لتزايد نسب انتشاره بين المراهقين، وتعدد صورته، وخطورة تداعياته، وجب الوقوف عند هذه الظاهرة، والكشف عن طبيعتها وسماتها، وذلك بهدف وضع إستراتيجيات تمكننا من مواجهة هذه المشكلة، التي يمكن أن تهدد مستقبل أبنائنا في العالم العربي، خاصة أن المجتمع العربي يعاني من نقص حقيقي في المعرفة بهذه المشكلة، ومدى تجسدها في الواقع، ومعدلات انتشارها، وذلك بعكس المجتمعات الغربية التي تشهد اهتماماً واسعاً بهذه المشكلة، ويملكون عدداً من المسوح العلمية الواسعة التي رصدت أبعاد هذه المشكلة وتطورها في واقعهم، ووضعوا إستراتيجيات وطرقاً لمواجهتها. فعلى الصعيد العالمي أشارت منظمة اليونسكو (2019) في البحث الذي أصدرته تحت عنوان: "ما وراء الأرقام، وضع حد للعنف المدرسي والتنمر" في منتدى التعليم العالمي لعام 2019، إلى خطورة المشكلة، وما حققته بعض البلدان من تقدم كبير في الحد منها أو احتوائها، بناء على بيانات مفصلة وأدلة شاملة عن العنف في المدارس، وقد غطى التقرير 144 بلداً وإقليماً في جميع المناطق، أفاد فيه ثلث الطلبة تقريباً الذين يشملهم البحث بتعرضهم للتخويف من أقرانهم في المدرسة مرة واحدة على الأقل في الشهر، كما أجرت اليونسكو تحليلاً قام بإظهار معاناة نصف الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (13 . 17) عاماً عن العنف في المدارس، أي نحو 150 مليون طالب، عن تعرضهم لعنف الأقران في المدارس أو في محيطها (اليونسكو، 2018).

وعلى المستوى المحلي؛ فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أدركت حجم المشكلة بشكل ملحوظ في المدارس؛ لذلك عدتها قضية وطنية يجب التركيز عليها؛ خاصة بعد إعلان نتائج الدراسة المسحية للجنة الوطنية للطفولة، التي أشارت إلى أن (57%) من الفتيان، و(42%) من الفتيات يعانين التنمر في المدارس، وتزايد هذه الممارسات مع تقدم المرحلة الدراسية، وبناء عليه أطلقت المملكة العربية السعودية مشروع التوعية بمشكلة التنمر والإجراءات المتبعة للحد منها، وإعداد برنامج تدريبي متكامل للتعامل مع المشكلة لرفع مستوى الوعي والتعامل الفعال مع العنف في مدارس التعليم العام، وتشجيع الطلاب على



طلب المساعدة وتعليمهم أساليب تربوية للدفاع عن أنفسهم، وتنمية إستراتيجيات المواجهة الإيجابية للحد من انتشار التنمر وتنميته بين الطلاب والطالبات في المدارس في جميع مناطق المملكة (برنامج الأمان الأسري الوطني، 2016).

وقد أشارت عنانبة (2020) إلى أن مما يزيد من خطورة مشكلة التنمر الإلكتروني ليس فقط ارتفاع نسب انتشارها لدى الأطفال والمراهقين؛ بل إنَّ تأثير التنمر لا يقتصر فقط على حياة الطلاب الاجتماعية فحسب؛ بل يمتد أيضًا إلى أدائهم الأكاديمي على المدى القصير والطويل، ووجود علاقة مباشرة بين مستوى التنمر والتحصيل الدراسي للطلاب؛ إذ يؤدي التنمر إلى تقليل التركيز، وتدني التحصيل الأكاديمي؛ إذ يعاني الطلاب المتعرضون للتنمر من فقدان القدرة على الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم؛ مما ينعكس سلبًا على أدائهم الأكاديمي، فيسعى القائمون على العملية التربوية إلى إيجاد أساليب فعّالة لمواجهة التنمر الإلكتروني؛ وذلك للحد من تأثيراته السلبية على العملية التعليمية، وخطورته على الطلاب؛ لذا فقد حظيت مشكلة التنمر باهتمام كبير من قبل المهتمين بقضايا التربية والتعليم؛ نظرًا لكونها أحد الأسباب الرئيسية لتعثر العديد من الطلاب، وأثرها الواضح على تحصيلهم الدراسي.

ويتضمن مفهوم المواجهة تغييرات معرفية وسلوكية تهدف للتعامل مع مطالب تُعدّ صعبة، ويركز على ثلاثة متغيرات رئيسية: الإمكانيات التي تشمل: الاتجاهات والمهارات، وأنماط المواجهة التي تعكس تفضيلات الفرد في التعامل مع المشكلات، وجهود المواجهة التي تتضمن الأنشطة المستخدمة لتخفيف تأثير المواقف الصعبة (العازمي، 2016).

وهي ما تهتم به الدراسة الحالية التي تركز على الكشف عن تأثير الإرشاد المعرفي-الانفعالي على سلوك الأفراد في المواقف الضاغطة، خاصة في حالات التنمر الإلكتروني، وتهدف إلى تعديل الأفكار التقليدية، وتعزيز تقبل الأفكار المختلفة، وتشجيع الابتكار في حل المشكلات، كما تركز على أهمية الانفتاح على المعاناة، وتطوير أساليب المواجهة بدلًا من تجنبها؛ مما يساهم في تحسين استجابة الأفراد، وتقليل أثر المعاناة، وزيادة الوعي بعدم إصدار أحكام سلبية تجاه الظروف الضاغطة.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة في مجال التدخلات الإرشادية لمواجهة التنمر الإلكتروني لوحظ أن هناك عددًا كبيرًا من الدراسات تناولت مواجهة التنمر الإلكتروني، منها: مدخل الإرشاد القائم على مهارات التعاطف في تنمية التعاطف مع الذات (مصطفى، 2020)، والإرشاد السلوكي المعرفي في تنمية القدرات العقلية والعاطفية (Kaur & Sandhu, 2016)، والإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية المرونة العقلية وإستراتيجيات المواجهة (Phantong & Prasertsin, 2021)، والإرشاد الانتقائي في خفض العجز النفسي (عسران، 2020).



بينما لم تكن هناك -في حدود البحث المتاح- دراسة واحدة في البيئة العربية تناولت إستراتيجيات المواجهة المعرفية - الانفعالية في مواجهة التعرض للتنمر الإلكتروني من خلال الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية.

وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة (Emrah et al. (2019 أهمية التدخلات الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية في التقليل من التعرض للتنمر الإلكتروني، وتدعيمًا لذلك أشارت دراسة كوزان وآخرين (Kozan, et al. (2018 إلى أنَّ الطلاب منخفضي اليقظة الذهنية أكثر عُرضةً للتنمر الإلكتروني من الطلاب مرتفعي اليقظة الذهنية.

وقد أوضح شاويرو وآخرون (Shapero et al. (2019 أن تصميم البرامج القائمة على اليقظة يهدف إلى تعليم الأفراد كيفية تنمية اليقظة ودمج ممارساتها في حياتهم اليومية، وتتضمن هذه التدخلات زيادة الانتباه المتعمد، وتطوير علاقة جديدة مع الأفكار والعواطف المؤلمة دون إصدار أحكام، فمن خلال تمارين وتجارب عملية يتعلم المشاركون التراجع عن أفكارهم الأولية، وزيادة الوعي الفوقي؛ مما يساعد في مقاومة التفكير السلبي المتكرر، وزيادة المرونة المعرفية.

ويساعد الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية الأفراد على إدراك انشغالات عقولهم وتمسكهم بالأفكار السلبية؛ من خلال التركيز على نقاط معينة، مثل: التنفس، أو الجسم، ويعزز هذا النوع من الإرشاد القدرة على مواجهة المشكلات النفسية -كالقلق والاكتئاب- ويساعد في التعامل مع ضغوط الحياة، كما يعزز من وعي الفرد باللحظة الحالية؛ مما يمكّنه من الاستمتاع بكل تجربة، والتركيز على الإيجابيات بدلاً من الانغماس في الأفكار السلبية (Collard, 2013).

وبالبحث والنظر إلى الدراسات العربية التي تناولت مشكلة التنمر، يتضح في أغلبها التركيز على خفض الأعراض والمشكلات الانفعالية والسلوكية لضحايا التنمر، وغياب ملحوظ لتنمية أو تحسين إستراتيجيات المواجهة لديهم، وفي هذا السياق النفسي استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن مدى فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى الضحايا من طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق؛ نجد أن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية؟
وتتفرع من هذا السؤال مجموعة أسئلة فرعية تتمثل فيما يأتي:



1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي/ البعدي) على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي/ البعدي) على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني؟
- أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية لتحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يأتي:
1. الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي/ البعدي) على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية.
 2. الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية.
 3. الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي/ البعدي) على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

- تزايد معدلات انتشار التنمر الإلكتروني -خاصة لدى المراهقين- وخطورته وتأثيره على مختلف جوانب الشخصية لدى الطالبات.
- تناول الدراسة الحالية فجوة بحثية تتمثل في تجاوز الأعراض المرضية الناتجة عن التنمر الإلكتروني، لتركز على مرحلة التدخل الإرشادي الهادفة إلى تنمية إستراتيجيات المواجهة.
- توجيه الضوء إلى المرحلة الثانوية التي تتوازن مع مرحلة المراهقة؛ إذ تُعد مرحلة عُمرية حرجة، وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام بتقديم مختلف الخدمات الإرشادية.



- تسليط الضوء على ظاهرة التنمر الإلكتروني التي تعد أكثر خطورة من التنمر التقليدي - كما أكدت ذلك نتائج الدراسات السابقة- مما يترتب عليه العديد من الآثار السلبية على الجوانب النفسية والسلوكية للفرد والمجتمع.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تقدم الدراسة الحالية مقياسًا لإستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني، وهو ما يمكن المختصين من الاستفادة من أدوات هذه الدراسة؛ للتعرف على أساليب المواجهة الأكثر استخدامًا، التي تلجأ إليها الطالبات لحل هذه المشكلة لديهن.
- توفير برنامج معرفي قائم على اليقظة الذهنية يُسهم في تحسين بعض إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني، خاصةً الأساليب (المعرفية-الانفعالية) لدى عينة الدراسة من الضحايا من طالبات المرحلة الثانوية؛ ومن ثمَّ الاستفادة المؤسسات المختلفة في تحسين أساليب مواجهة التنمر الإلكتروني لدى عينات مختلفة، والوقاية من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية المترتبة على التنمر الإلكتروني.
- إذا تم التأكد من فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تعزيز أساليب مواجهة التنمر الإلكتروني؛ فسوف يشجع ذلك المختصين في المؤسسات التعليمية والمدارس الثانوية على توسيع نطاق التجربة لتشمل أكبر عدد ممكن من ضحايا التنمر الإلكتروني، كما يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لهذه الظاهرة من خلال تفعيل القوانين الصارمة في هذا الشأن.

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية: Counseling Mindfulness- Based Cognitive

(MBCC)

يذكر سيجل وآخرون (2013) Segal et al. أن الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية يعتمد على دمج مبادئ وممارسات الإرشاد المعرفي في إطار اليقظة العقلية، ويقوم على فكرة أساسية هي القيام بإجراء تغييرات جذرية في النماذج العقلية التي تشكل علاقة الأفراد بالأفكار والمشاعر السلبية، بدلاً من المناقشة العامة للأفكار، أو التطبيق الأعمى لتقنيات الإرشاد.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: برنامج إرشادي تدريبي لمجموعة من المهارات والمعالجات المعرفية، وهو يجمع بين التدريب على التأمل، والتعليم النفسي، ويهدف التدخل المعرفي القائم على اليقظة العقلية إلى مساعدة الأفراد على زيادة الوعي الانتباهي، والتركيز في اللحظة الحاضرة، وتقبل الخبرات الحياتية بدون إصدار أحكام تقييمية عليها، وملاحظة الأفكار.



إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني: Cognitive- Emotional coping Styles among Victims of Cyberbullying of

تعرفها متولي (2022) بأنها: "الخطوات التي تستخدمها الضحية ضد التنمر عبر وسائل التواصل الاجتماعي للدفاع عن نفسها، وتجنب الأذى النفسي الذي يقع عليها من التنمر، وتقليل الأضرار أو وقف هذا التنمر وحماية نفسها" (ص. 1239).

وتتناول الدراسة الحالية إستراتيجيات المواجهة المعرفية والانفعالية كالآتي:

إستراتيجيات المواجهة المعرفية:

يعرفها شانج وآخرون (2006) Chang et al. بأنها: "المحاولات التي يبذلها الفرد للتعامل مع مصدر الضغط، وتشمل النشاطات السلوكية والمعرفية التي من شأنها التخلص من المثير المهدد، أو الالتفاف حوله، أو التغلب عليه، وهو ما يطلق عليه أسلوب: المواجهة النشطة أو المتمركزة حول المعرفة الذي يتم بالبحث عن المعلومات، واتخاذ إجراءات حل المشكلة، وإعادة التفسير الإيجابي، وتطوير مكافآت وإثابات بديلة" (ص. 440).

إستراتيجيات المواجهة الانفعالية:

تعرف بأنها: "محاولات الفرد للتخلص من الضيق الانفعالي المرتبط بموقف المشقة أو تخفيفه، وهو ما يسهم في تخفيض شعور الفرد بالضيق والتعاسة الانفعالية، وقد يؤدي هذا إلى إمكانية العودة لاستخدام أسلوب التمرکز حول المشكلة بعد التخلص من الانفعالات السلبية أو اختزالها" (Chang et al, 2006, p.441).

وتبنى هذه الدراسة تعريف شانج وآخرين (2006) Chang et al. ؛ لمناسبتها لموضوع الدراسة وأهدافها، إذ تناولت الدراسة الحالية الإجراءات الإيجابية المرتبطة ببعض الإستراتيجيات الذاتية المعرفية-الانفعالية، التي تساعد ضحايا التنمر الإلكتروني على التعامل الفعّال لمواجهة التنمر الإلكتروني، والوصول لحالة من التوازن والتكيف النفسي، وتحدّد بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الضحية على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية المستخدم في الدراسة الحالية.

ضحايا التنمر الإلكتروني:

يعرف عاشور (2016) ضحية التنمر الإلكتروني بأنها: "الضحية أو الضحايا المعرضون للتنمر الإلكتروني عبر حساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي" (ص. 60).
ويعبر عنه إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات المرحلة الثانوية على مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني المستخدم في الدراسة الحالية، إعداد: عاشور (2016).



حدود الدراسة:

- تتحدد الدراسة الحالية بمجموعة محددات تقتصر عليها دون غيرها:
- محددات موضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية كمتغير مستقل للدراسة، وعلى إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية كمتغير تابع.
- محددات مكانية: تم تنفيذ الجانب التطبيقي للدراسة على مدارس التعليم العام الثانوي بمنطقة القصيم.
- محددات بشرية: اقتصرَت الدراسة على ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية.
- محددات زمنية: تم تنفيذ إجراءات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول (471) من العام الجامعي 1447هـ

الدراسات السابقة:

أجرت هذه الدراسة مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت فعالية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية مع

ضحايا التنمر

هدفت دراسة النجار (2021) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين القدرة على الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضحايا التنمر المدرسي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، إذ تكونت العينة من 60 طفلاً من تلاميذ التعليم الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التعرض للتنمر المدرسي الموجه للضحية؛ لتشخيص الأطفال ضحايا التنمر، ويتكون من أربعة أبعاد: (التنمر اللفظي، والتنمر غير اللفظي، والتنمر النفسي، والتنمر الاجتماعي)، ومقياس الإفصاح عن الذات (إعداد الباحثة)، ويتكون من 32 عبارة موزعة على أربعة أبعاد: (الإفصاح الانفعالي، والإفصاح عن الأمور الدراسية، والإفصاح عن الأمور الشخصية، والإفصاح الاجتماعي)، والبرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية الذي يتكون من 22 جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، تتراوح مدة الجلسة بين 30-45 دقيقة، ويتضمن العديد من الأنشطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين القدرة على الإفصاح عن الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، واستمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين القدرة على الإفصاح لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بانتهاء فترة المتابعة التي تصل إلى نحو شهر من القياس البعدي.



كما كشفت دراسة أحمد (2022) عن فعالية برنامج علاجي قائم على اليقظة العقلية في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للفتيات ضحايا الابتزاز الإلكتروني، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها، وتكونت العينة من 11 فتاة لديهن اضطراب ما بعد الصدمة، وتمثلت أدوات الدراسة في: الاستبانة؛ من أجل الحصول على عينة الدراسة من الطالبات اللواتي تعرضن للابتزاز الإلكتروني، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة المكون من 17 مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد: (استعادة الخبرة الصادمة، والاستشارة، وتجنب الخبرة الصادمة)، والبرنامج العلاجي القائم على اليقظة الذهنية الذي تكوّن من 20 جلسة مدة كل منها 60 دقيقة، الذي يعتمد على بعض الفنيات السلوكية وأساليب اليقظة العقلية، إضافةً للمقابلة المهنية، والواجب المنزلي، والفيديوهات المتنوعة المناسبة لكل جلسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبُعدي لأبعاد المقياس لصالح التطبيق البُعدي، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الفتيات؛ مما يعد مؤشرًا على فاعلية البرنامج وأثره في انخفاض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لديهن، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البُعدي والتبقي؛ مما يدل على استمرار فاعلية العلاج القائم على اليقظة العقلية مع الفتيات ضحايا التنمر الإلكتروني.

بينما فحصت دراسة ناسوتيون وآخرين (2023) Nasution et al. دور العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية والعلاج بالقراءة في رفع الثقة بالنفس عند ضحايا التنمر الإلكتروني، واعتمدت الدراسة على مراجعة المنهجيات الأدبية، واستخدمت أداة تحليل المحتوى لتحليل البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن خدمات الاستشارة المدعومة بنهج العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية وتقنيات العلاج بالقراءة تسهم في زيادة الثقة بالنفس عند ضحايا التنمر الإلكتروني، إذ يساعد العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية ضحايا التنمر على تعلم كيفية التعرف على مشاعرهم ورؤية أنفسهم منفصلين عن أفكارهم وحالاتهم المزاجية، كما تبين أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية يسهم في التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عن التنمر الإلكتروني.

أما دراسة ميشيل وريس (2023) Michael & Reyes فقد سعت إلى الكشف عن أثر العلاج بالمعنى القائم على اليقظة الذهنية عبر الإنترنت على ضحايا التنمر الإلكتروني من المراهقين خلال جائحة كوفيد-19، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 10 أفراد من المراهقين الذين يتعرضون للتنمر الإلكتروني في ولاية تاميل نادو في الهند، واعتمد الباحثان الأدوات الآتية: استبانة ضحايا التنمر الإلكتروني للمراهقين (CYVIC) من إعداد: ألفاريس غارسيا وآخرين (2017) Alvarez-Garcia et al.، وهي استبانة معيارية تُعبأ ذاتيًا؛ لتقييم شدة التعرض للتنمر الإلكتروني، وتتكون الاستبانة من 19 بندًا، تُقاس على مقياس ليكرت رباعي النقاط، ومقياس بيك للاكتئاب- الإصدار الثاني (BDI-II)، ويتكون من 21 بندًا



تقيس شدة أعراض الاكتئاب، والبرنامج التداخلي عبر الإنترنت الذي يستهدف أعراض الاكتئاب التي يعاني منها المراهقون الذين يتعرّضون للتنمّر الإلكتروني، إذ تم تطويره من خلال نموذج كونكلين لتطوير البرامج، ويتكون من ثماني وحدات، وتم تنفيذ البرنامج تجريبياً في جلسة مدتها 3 ساعات لكل وحدة من وحدات البرنامج على مدار أربعة أسابيع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التعلم الآلي عبر الإنترنت كان له تأثير إيجابي على المشاركين في تقليل أعراض الاكتئاب لديهم، كما أكدت الدراسة أن مفاهيم البرنامج وهيكله موثوقة وقابلة للتطبيق، وفعالة لاختباره على نطاق أوسع من المراهقين الذين يتعرّضون للتنمّر الإلكتروني ويعانون من أعراض الاكتئاب.

في حين هدفت دراسة أجراها عبد اللاه وآخرون (2024) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الفعالية الذاتية لدى ضحايا التنمّر الإلكتروني من طلاب الجامعة، واستمرارية فاعليته بعد فترة المتابعة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من ضحايا التنمّر الإلكتروني بكلية التربية- جامعة سوهاج، ممن تراوحت أعمارهن ما بين (19-23) عاماً، بمتوسط عمري قدره (20،90) عاماً، وانحراف معياري قدره (1،17) عاماً، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ إحداهما المجموعة الإرشادية، وتكونت من (10) طالبات من ضحايا التنمّر الإلكتروني، والأخرى المجموعة الضابطة، وتكونت من (10) طالبات من ضحايا التنمّر الإلكتروني، واستخدم الباحثون مقياس التنمّر الإلكتروني (صورة الضحية من طلاب الجامعة) إعداد: الشناوي 2014، المكون من 26 بنداً موزعة على 5 أبعاد، هي: (الاستهزاء وتشويه السمعة، والإقصاء، والإزعاج وانتهاك الخصوصية، والإهانة والتهديد، والتحرش الجنسي)، ومقياس الفعالية الذاتية لدى ضحايا التنمّر الإلكتروني من طلاب الجامعة (إعداد الباحثين) المكون من 16 فقرة موزعة على 10 فقرات إيجابية، و6 فقرات سلبية، ضمن بُعد واحد يمثل الفعالية الذاتية، والبرنامج المعرفي القائم على اليقظة العقلية (إعداد الباحثين) المكون من 16 جلسة إرشادية، بواقع 3 جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة 60 دقيقة، وجلسة أخرى تتم بعد مرور خمسة أسابيع على تطبيق البرنامج، واستخدمت الدراسة العديد من الفنيات، منها: النمذجة، والواجب المنزلي، والمحاضرة والحوار والمناقشة، وإعادة البناء المعرفي، والتأمل والاسترخاء، والتنفس اليقظ، والقراءة اليقظة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية الفعالية الذاتية لدى ضحايا التنمّر الإلكتروني من طلاب الجامعة، واستمرار فاعليته بعد فترة المتابعة.

كما كشفت دراسة سافيرا وإيزاتي (Safira & Izzaty 2025) عن فعالية الإرشاد الجماعي القائم على اليقظة الذهنية في الحد من الشعور بالوحدة لدى المراهقين ضحايا التنمّر، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، إذ تم تطبيقه على عينة مكونة من 20 طالباً من ضحايا التنمّر في المدرسة الثانوية الحكومية



في إندونيسيا، وتم جمع البيانات من خلال: مقياس جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس للشعور بالوحدة (الإصدار 3)؛ لتحديد أفراد العينة، وبرنامج الإرشاد الجماعي القائم على اليقظة الذهنية المكون من 6 جلسات، مدة كل جلسة 45 دقيقة تقريباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ مما يؤكد فعالية الإرشاد الجماعي القائم على اليقظة الذهنية في الحد من الشعور بالوحدة لدى المراهقين ضحايا التنمر.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية إستراتيجيات المواجهة وإستراتيجيات مواجهة التنمر

الإلكتروني

أجرت إبراهيم (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في استخدام إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني (إعداد الباحثة) الذي تكوّن في صورته النهائية من 24 مفردة موزعة على بُعدين: بُعد الإستراتيجيات النفسية ويتكون من 11 مفردة، وبُعد الإستراتيجيات المعرفية والتقنية ويتكون من 13 مفردة، إضافةً للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي أعدته الباحثة، المكون من 16 جلسة تتراوح مدة كل جلسة بين 90-120 دقيقة. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني؛ لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى عثمان (2021) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية الإرشاد النفسي الإيجابي في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيقها على 66 طالباً في المرحلة الثانوية بمدينة قنا، وقد استخدم الباحث مقياس مواجهة التنمر الإلكتروني (إعداد الباحث) وتكوّن في صورته النهائية من 45 فقرة موزعة على 6 أبعاد: (التأقلم الانفعالي، والسلبية ولوم الذات، وطلب الدعم الاجتماعي، والمواجهة التكنولوجية، والتجاهل النشط، والتوكيدية)، وأعدّ الباحث برنامج الإرشاد النفسي الإيجابي لتنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني، وتكوّن البرنامج من 18 جلسة موزعة على ستة أسابيع، مدة كل جلسة من 45-60 دقيقة، ويعتمد البرنامج على فنيات: المحاضرة، والملاحظة الذاتية، والواجبات المنزلية، وقائمة الأنشطة الممتعة، وحل المشكلات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية؛ لصالح القياس البعدي، باستثناء بُعد المواجهة التكنولوجية، كما ظهرت فروق دالة بين المجموعة



التجريبية والمجموعة الضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية في القياس البُعدي، ولم توجد فروق دالة بين القياسين البُعدي والتتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تناولت فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني؛ نرى أن هذه الدراسات قد أكدت أهمية الإرشاد المعرفي واليقظة الذهنية في تنمية قدرة ضحايا التنمر على مواجهة هذه الظاهرة والتعامل معها بالأساليب المناسبة، كما لوحظ اتفاق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في عدة جوانب، واختلافها في جوانب أخرى، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة في الهدف المتمثل في الكشف عن فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية مع ضحايا التنمر الإلكتروني؛ كدراسة عبد اللاه (2024)؛ أحمد (2022)؛ النجار (2021)؛ Michael & Reyes (2025); Safira & Izzaty (2023)؛ Nasution et al. (2023)، كما اتفقت مع مجموعة أخرى من الدراسات في الهدف المتمثل في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني من خلال البرنامج الإرشادي؛ كدراسة عثمان (2021)؛ إبراهيم (2020).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة التي تهدف لاختبار فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني؛ ومن ثَمَّ فقد اتفقت مع مجموعة من الدراسات التجريبية السابقة، منها: عثمان (2021)؛ إبراهيم (2020)؛ Michael & Reyes (2023); Safira & Izzaty (2025).

وقد استخدمت الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات، منها: مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لضحايا التنمر الإلكتروني، ومقياس ضحايا التنمر الإلكتروني؛ وذلك بهدف الكشف عن ضحايا التنمر الإلكتروني، والآثار الناتجة عنه من وجهة نظر الضحية، والبرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية؛ بهدف الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تنمية بعض إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني، وبذلك تتفق جزئياً مع بعض الدراسات في استخدام مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني، منها: عبد اللاه (2024)؛ النجار (2021)؛ Michael & Reyes (2023).

كما تتفق مع مجموعة من الدراسات الأخرى في استخدام برنامج إرشادي لتنمية إستراتيجيات المواجهة، ومقياس إستراتيجيات المواجهة، كدراستي: عثمان (2021)؛ إبراهيم (2020).

بينما اختلفت مع باقي الدراسات التي استخدمت وأعدت الأدوات التي تناسب مع متغيراتها البحثية وهدفها الدراسي.



استهدفت الدراسة الحالية عينة متاحة من طالبات المرحلة الثانوية، وبذلك تتفق مع مجموعة من الدراسات، منها دراسة كلٍّ من: إبراهيم (2020)؛ عثمان (2021)؛ Safira & Izzaty (2025). واختلفت مع باقي الدراسات السابقة، إذ استهدفت عينات مناسبة لطبيعة دراستها، منها: دراسة النجار (2021) التي استهدفت طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة عبد اللاه (2024) التي استهدفت طلاب الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أسهمت الدراسات السابقة في دعم الأدب النظري للدراسة الحالية من خلال توضيح مفاهيم التنمر الإلكتروني، وإبراز أهم الإستراتيجيات المعرفية والانفعالية لمواجهة، كما أكدت على وجود فجوة بحثية في الدراسات المحلية التي تناولت موضوع الدراسة. ومن جهة أخرى، استفادت الدراسة الحالية في اختيار المنهج والأداة العلمية المناسبة، بالإضافة لدعم وتفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بالنتائج السابقة، وإبراز أهميتها التطبيقية؛ مما يعزز ويثري الدراسة الحالية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

إسهامها في سد الفجوة البحثية في الأدبيات العربية- لا سيما المحلية- في موضوع الدراسة الذي هدف لدراسة فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية، وهو موضوع حديث نسبياً، إذ ركزت غالبية الدراسات السابقة على متغيرات نفسية عامة -كالإكتئاب والقلق- دون التعمق في إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية، وتتميز أيضاً ببناء برنامج إرشادي تكاملي قائم على اليقظة الذهنية يجمع بين العلاج المعرفي وممارسات اليقظة الذهنية، ويمكن تطبيقه في المدارس الثانوية.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الفرضيات التالية ومدى صحتها:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي في مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني.
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البُعدي لمقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني.



3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي في مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمُّر الإلكتروني.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي؛ لاختبار فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية (المتغير المستقل) في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية (المتغير التابع)، بطريقة القياسات القبليّة والبعديّة والتتبُّعية على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في مدينة بريدة بمنطقة القصيم، والبالغ عددهن - وفقاً للإحصائية التي تم الحصول عليها من إدارة التربية والتعليم عام 1447هـ 2025م- (34176) طالبة، موزعات على (47) مدرسة حكومية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية من طالبات المرحلة الثانوية اللاتي حصلن على درجات منخفضة في مقياس إستراتيجيات المواجهة، وعلى درجات مرتفعة في مقياس ضحايا التنمُّر الإلكتروني. إذ انقسمت عينة الدراسة إلى:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من 150 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية تم اختيارهنّ من مجتمع الدراسة، وبشكل منفصل عن أفراد عينة الدراسة الأساسية، واللواتي تم تطبيق مقياسي ضحايا التنمُّر وإستراتيجيات المواجهة المعرفية الانفعالية لضحايا التنمُّر عليهن؛ للتحقق من خصائص المقياسين السيكمترية.

ب- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (488) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية اللواتي تم تطبيق مقياس ضحايا التنمُّر عليهن؛ بهدف اختيار العينة الأساسية التي تتمتع بأعلى مقدار من التنمُّر، إذ تم اختيار الطالبات اللواتي كانت درجاتهن على مقياس ضحايا التنمُّر ضمن الإرباعي الأعلى، وتكوّنت عينة الدراسة بشكلها النهائي بعد الموافقة من قبل الطالبات (إذ رفض بعضهن الاشتراك في الدراسة) من (16) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: الضابطة وتضم (8) طالبات، والتجريبية وتضم (8) طالبات.



تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)
اللابارامتري، وذلك كما هو موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	البعد	الضابطة		التجريبية		U	الدلالة الإحصائية
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
إستراتيجيات المواجهة المعرفية الانفعالية	التجاهل النشط التأقلم الانفعالي والتحاور	7.44	59.5	9356	76.5	23.5	0.371
المرونة المعرفية	الدعم الاجتماعي	8.88	71	8.13	65	29	0.751
التجنب والسلبية	الكلي	7.25	58	9.75	78	22	0.294
ضحايا التنمر	التخفي الإلكتروني	6.69	53.5	10.31	82.5	17.5	0.117
المضايقات الإلكترونية	المطاردة الإلكترونية	6.88	55	10.13	81	19	0.154
الكلي		6.38	51	10.63	85	15	0.071

يبين الجدول (1) أن قيمة اختبار مان ويتني (U) لمقارنة الأداء القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على جميع أبعاد مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية الانفعالية وضحايا التنمر والدرجة



الكلية لهما كانت غير دالة احصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، وذلك يعد دليلاً على تكافؤ المجموعات. وتبعاً لما سبق فإن التكافؤ بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية يعد متحققاً. أدوات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أ- مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثين).

الهدف من المقياس:

تم إعداد المقياس الحالي بهدف قياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثانوية ضحايا التنمر الإلكتروني.

مراجعة الأدبيات السابقة:

تمت مراجعة الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني، فضلاً عن الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياس إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني؛ للاستفادة من بنيتها ومجالاتها وصيغ بنودها في بناء المقياس الحالي، ومنها: إبراهيم (2020)؛ عثمان (2021)؛ درويش والليثي (2017)؛ العماري (2023)؛ عبد الرحمن (2022)؛ بوزراع وإغمين (2024)؛ Koç et al. (2016).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على نوعين من إستراتيجيات المواجهة: (المعرفية/ الانفعالية)؛ وذلك وفق تصنيف (Chang et al. (2006، ويشمل المقياس:

1. الإستراتيجيات المعرفية: تشمل الطرق التي يستخدمها الأفراد لفهم وتفسير الأحداث المرتبطة بالتنمر، مثل: إعادة تفسير الوضع، أو محاولة فهم الدوافع وراء سلوك المتنمر.

2. الإستراتيجيات الانفعالية: تشمل الأساليب التي يتبعها الأفراد للتعامل مع المشاعر الناتجة عن التنمر، مثل: التعبير عن المشاعر، واستخدام تقنيات الاسترخاء، أو اللجوء إلى الدعم الاجتماعي.

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

استناداً إلى ما تم جمعه من معلومات من المراجع والدراسات والمقاييس السابقة؛ صيغت النسخة الأولية للمقياس، وتضمنت (42) مفردة لقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لمواجهة التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية، مع مراعاة خصائصهن العمرية والعقلية، وقد تم عرضها على عدد من السادة المحكمين في مجال علم النفس، والصحة النفسية، والإرشاد النفسي؛ ومن ثم أجريت بعض التعديلات بناءً على توصياتهم من حيث استبعاد بعض المفردات واستبدالها بأخرى مناسبة، وتم الإبقاء



على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها 90% فأكثر؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (32) مفردة، موزعة على خمسة أبعاد كالآتي:

- البُعد الأول: التجاهل النشط، مكون من (12) مفردة.
- البُعد الثاني: التأقلم الانفعالي والتحاور، مكون من (8) مفردات.
- البُعد الثالث: المرونة المعرفية، مكون من (6) مفردات.
- البُعد الرابع: الدعم الاجتماعي، مكون من (3) مفردات.
- البُعد الخامس: التجنب والسلبية، مكون من (3) مفردات.

اعتمد المقياس على مقياس ليكرت الخماسي، إذ يختار المفحوص بديلاً واحداً فقط من بين (5) بدائل هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، قليلًا، أبدًا)، وقد تم تخصيص درجات لهذه البدائل لتكون الدرجة العظمى للمقياس (160)، والدرجة الصغرى للمقياس (32)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى عينة البحث، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق العاملي:

التحليل العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة، والأبعاد الفرعية لها (إن وُجدت)، إذ تم استخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component) للكشف عن العوامل وجذورها الكامنة، كما تم إجراء تحليل التوازي (Parallel Analysis) كأفضل وأدق طريقة للكشف عن عدد العوامل؛ وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، إذ يُعد العامل عاملاً جوهرياً في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، 2017)، وقد تم بدايةً حساب مُعامل Kaiser-Meyer-Olkin for sampling adequacy الذي يجب ألا تقل قيمته عن 0.6 لعدّ العينة مقبولة لأغراض التحليل العاملي، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتلليت Bartlett's test of Sphericity دالةً إحصائياً (Tabachnick & Fidell, 2007)، وقد بلغت قيمة KMO= 0.790، كما بلغت قيمة اختبار بارتلليت (Bartlett's test of Sphericity=1987.354 (Sig.=0.001) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل العاملي، ثم تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، وبين الجدول (2) عدد العوامل التي امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد، ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية، ونتائج تحليل التوازي (البيانات المولدة).



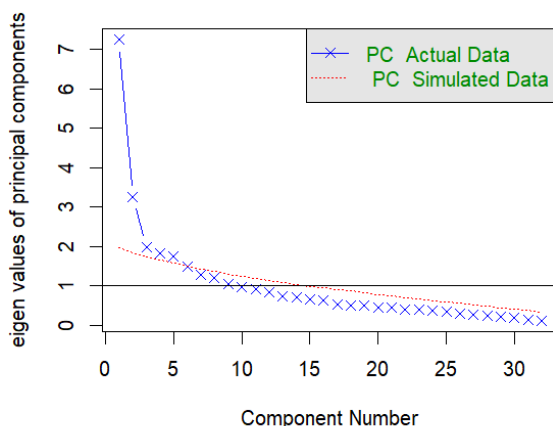
جدول رقم (2):

نتائج التحليل العاملي وتحليل التوازي لمقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية الانفعالية لضحايا التنمر

العامل	البيانات التجريبية	البيانات المولدة	البيانات المولدة
	الجزر الكامن	نسبة التباين	التباين التراكمي
الأول	7.236	22.613	2.148
الثاني	3.244	10.138	1.944
الثالث	1.982	6.193	1.833
الرابع	1.822	5.693	1.711
الخامس	1.739	5.434	1.627
السادس	1.501	4.690	1.552
السابع	1.285	4.016	1.479
الثامن	1.198	3.743	1.414
التاسع	1.046	3.269	1.339

يتضح من الجدول (2) وجود تسعة عوامل امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد، إلا أنَّ هذا المحك للحُكم على عدد العوامل يعد الأضعف (المومني، 2017)، كما يبين الجدول (1) أن نتائج تحليل التوازي أثبتت وجود خمسة عوامل جوهرية فقط فسّرت قرابة 50% من التباين الكلي، كما يبين الشكل (1) نتيجة تحليل التوازي بيانياً، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (R-Package).

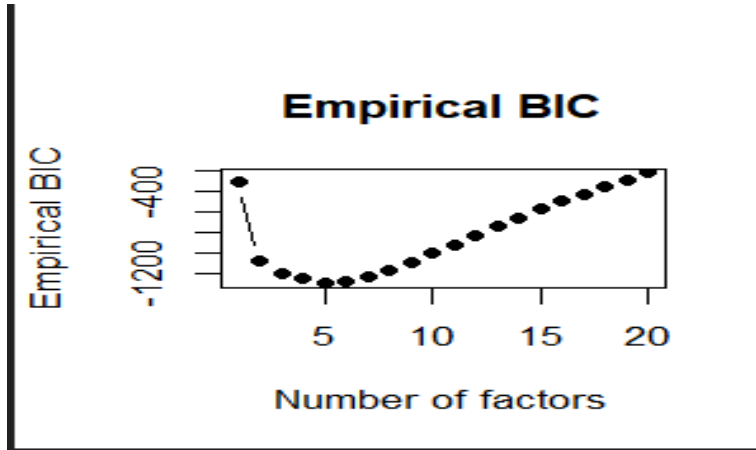
Parallel Analysis Scree Plots



شكل (1): نتائج تحليل التوازي



كما تم حساب مؤشر المعلومات اليايزي (BIC) باستخدام الحزمة الإحصائية (R-Package)، الذي يعد مؤشراً على دقة حساب العدد الأمثل للعوامل والمكونات للمقياس، ويقوم بعمل حسابات لعدد كبير من المعلومات الإحصائية، التي تقوم بالمفاضلة بين قيم مؤشر (BIC) باختلاف عدد العوامل، ويتم تفضيل النموذج الذي يمتلك أقل قيمة لمؤشر (BIC).
وبين الشكل (2) أن قيمة مؤشر (BIC) كانت الأقل عند خمسة عوامل؛ مما يدعم دقة عدد العوامل في النتيجة السابقة.



شكل (2): قيم مؤشر (BIC) بتعدد عدد العوامل

وقد تم، بعد ذلك، تحديد عدد العوامل بخمسة عوامل، وحساب تشبع الفقرات على المقياس، التي يجب ألا تقل عن (0.32) لاعتبار التشبع جوهرياً، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).
جدول رقم (3):

تشبع فقرات مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية الاجتماعية

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
	التجاهل النشط	التأقلم الانفعالي	المرونة المعرفية	الدعم الاجتماعي	التجنب والسلبية
1	0.394				
2		0.633-			
3		0.587-			
4		0.619-			
5	0.461				
6					0.588



رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
7	0.689				
8	0.560				
9					0.789
10	0.684				
11					0.406
12	0.661				
13	0.589				
14			0.444		
15	0.511				
16	0.644				
17	0.601				
18			0.448		
19			0.323		
20	0.599				
21			0.748		
22			0.766		
23			0.694		
24	0.430				
25				0.717	
26				0.797	
27				0.766	
28		0.323			
29		0.631			
30		0.690			
31		0.681			
32		0.482			

تُظهر نتائج الجدول (3) فقرات المقياس وقيم تشبع تلك الفقرات على العوامل الخمسة المكونة للمقياس، ويجدر بالذكر وجود بعض الفقرات التي تشبعت على أكثر من عامل، وتم الإبقاء عليها مع الفقرات المشابهة لها في المحتوى، إضافة لمُعَامِل التشبع الأعلى، وقد تم إعادة تسمية العوامل بما يتناسب مع محتوى الفقرات، وقد توزعت الفقرات على العوامل الخمسة على النحو الموضح في الجدول الآتي:



جدول (4)

توزيع الفقرات على العوامل الخمسة

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	الفقرات
العامل الأول	التجاهل النشط	12	1, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 24
العامل الثاني	التأقلم الانفعالي والتحاور	8	2 (عكسية)، 3 (عكسية)، 4 (عكسية)، 28, 29, 30, 31, 32
العامل الثالث	المرونة المعرفية	6	14, 18, 19, 21, 22, 23
العامل الرابع	الدعم الاجتماعي	3	25, 26, 27
العامل الخامس	التجنب والسلبية	3	6, 9, 11
المقياس الكلي	إستراتيجيات المواجهة المعرفية الانفعالية	32	1 إلى 32

يتضح مما سبق ان مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية - الانفعالية لضحايا التنمر الإلكتروني (بصورته النهائية)، المكون من (32) فقرة يتمتع بخصائص قياسية عالية، ملحق (1).

ب. مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني (إعداد عاشور 2016):

هدف المقياس إلى الكشف عن ضحايا التنمر الإلكتروني والآثار الناتجة عنه من وجهة نظر الضحية، إذ يتكوّن المقياس من (34) مفردة، في أربعة عوامل، إذ تم حذف عامل القذف الإلكتروني مع عبارته التي لا تتناسب مع البيئة السعودية بناء على آراء المحكمين، وبعد الاستئذان من المؤلف الأصلي؛ ليصبح المقياس مكوناً من (25) مفردة لثلاثة عوامل تتمثل فيما يأتي:

- العامل الأول: التخفي الإلكتروني، وقد تضمّن (10) مفردات.
- العامل الثاني: المضايقات الإلكتروني، وتضمّن (10) مفردات.
- العامل الثالث: المطاردة الإلكتروني، وتضمّن (5) مفردات.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تصميم مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني بطريقة تعتمد على تدرج ثنائي، إذ يتم تقييم كل مفردة من المقياس من خلال استجابة واحدة من خيارين: "نعم" أو "لا"، وقد تم تحديد وزن لكل استجابة بحيث تُعطى الاستجابة "نعم" درجتين، بينما تُعطى الاستجابة "لا" درجة واحدة، فهذا النظام يتيح تصحيح المقياس بسهولة، إذ يتم جمع النقاط المخصّصة لكل إجابة للحصول على درجة إجمالية، وبذلك كانت الدرجة العظمى للمقياس (50)، والدرجة الصغرى للمقياس (25)؛ فتعكس الدرجة المرتفعة مستوى عاليًا من التنمر الإلكتروني الذي يتعرّض له الفرد؛ مما يشير إلى وجود آثار سلبية واضحة، في حين تعكس الدرجة



المنخفضة انخفاض مستوى التنمّر؛ مما يدل على تجربة أكثر إيجابية، وقد تم تصميم مفتاح تصحيح للمقياس ليسرّل عملية التقييم؛ مما يساعد الباحثين والممارسين في فهم تأثير التنمّر الإلكتروني بشكل أكثر دقة وفعالية.

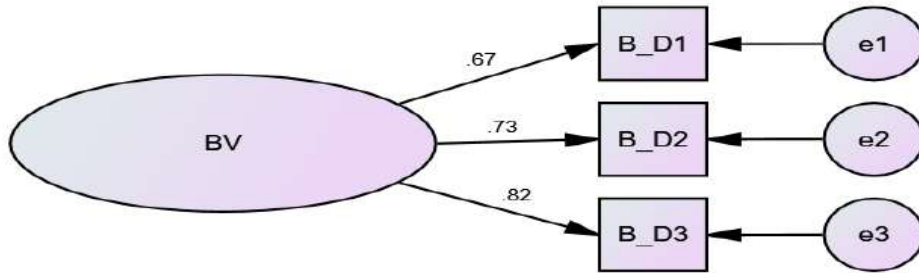
الصدق:

الصدق العاملي:

التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء لمقياس ضحايا التنمّر باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، إذ تم فحص النموذج المكوّن من ثلاثة متغيرات ملاحظة تمثل أبعاد المقياس، التي تم التعامل معها كتجمعات (Parcels)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Amos)، ويبين الشكل (3) البنية العاملية لمقياس التنمّر ومعاملات الانحدار للأبعاد.

وقد تم بعد ذلك حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس، ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح من قبل مُعد المقياس، وقد تم استخدام عدة محكّات للحكم على جودة ملائمة البيانات للنموذج (Bollen, 1990; Bentler, 1987; Fabrigar et al., 1999)، وذلك كما هو موضّح في الجدول (5).



جدول رقم (5):

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value > 0.05	3.272 (الدلالة = 0.070)
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	3.272
IFI	IFI ≥ 0.8	0.983
CFI	CFI ≥ 0.8	0.982
GFI	GFI ≥ 0.8	0.986
SRMR	SRMR ≤ 0.10	0.042



يُظهر الجدول (5) أنَّ جميع قيم مؤشرات المطابقة قد حققت المحكات لمطابقة جيدة؛ مما يشير إلى صدق بنية المقياس.

كما تم حساب التشبعات التي تعبر عن تشبع المقياس على الأبعاد، وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول رقم (6):

تشبعات الفقرات على عواملها الكامنة

البُعد	β
التخفي الإلكتروني	***0.667
المضايقات الإلكترونية	***0.728
المطاردة الإلكترونية	***0.822

يُبين الجدول (6) أنَّ جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائية عند (0.0001)، كما كانت جميعها أكبر من 0.3؛ مما يفيد بجودة المقياس المستخدم وصدق بنائه. والمكون من (25) فقرة، ملحق (2).

ج- البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية (إعداد الباحثين):

أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج لتحقيق العديد من الأهداف، وتمثلت في: أهداف عامة، وأهداف خاصة.

1-الهدف العام:

يهدف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إلى تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، ممن تراوحت أعمارهنَّ ما بين (16-18) عامًا.

2-الأهداف الخاصة:

كما يسعى البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة التي تتفق مع مبادئ الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية كما حددها سيجل وآخرون (2013). Segal et al.

التركيز: من خلال الاهتمام الجيد والمستمر الذي يتم جمعه وتركيزه بدلاً من التشتت والتجزئة.

زيادة الوعي بـ (الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية) لحظة بلحظة؛ للتمكن من الاستجابة

للمواقف مع الاختيار بدلاً من الرد تلقائياً، وذلك من خلال التدريب على أن تصبح أكثر وعياً باهتماماتك.

الاهتمام باللحظة الحالية: بدعم وضع "لحظة بلحظة" من خلال عدم "التتبع"؛ أي عدم إعطاء

الإرشادات مسبقاً للوقت الذي يحتاج فيه المشاركون بالفعل إلى التصرف بناءً عليها.



اللامركزية: الارتباط بالأفكار والمشاعر وأحاسيس الجسد والدوافع كأحداث تمر في العقل والجسد، بدلاً من التماهي معها.

القبول، وعدم التعلق: يسمح برؤية الأشياء من منظور أوسع وأكثر وضوحاً؛ لذلك نحن أكثر قدرة على الاستجابة لمجمل الموقف بدلاً من التركيز على جزء واحد فقط.

التخلي عن: هذه المهارة الأساسية في منع نفسه من دخول وخروج الأفكار غير المفيدة.

"الوجود" بدلاً من "الفعل": مراقبة الحالة الحالية مقابل الحالات المتوقعة أو المرغوبة أو "ينبغي".

زيادة الوعي بظهور مشكلة في الجسم: هي رؤية الجسم كمكان رئيس يمكننا من خلاله تعلم الارتباط بشكل مختلف بتجربتنا، إضافةً إلى تقديم إشارات إلى وجود النفور والتوتر وما إلى ذلك.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

يستهدف البرنامج الحالي ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، ممن تراوحت أعمارهن ما بين (16-18) سنة، ممن يمتلكن بعض الإمكانيات النفسية التي يمكن تنميتها لتحقيق الإيجابية الذاتية للفرد، التي تنعكس على المواجهة الفعالة للتنمر الإلكتروني، وكل ذلك له أثره الإيجابي على المجتمع، وكان لاختيار هذه الفئة المستهدفة بالإرشاد بعض المبررات، منها:

1. كون هذه المرحلة مهمة وحرية: مما يتطلب ضرورة مساعدة الطالبات على مواجهة المشكلات المختلفة التي قد تعوق حياتهن.

2. خطورة اعتماد طالبات المرحلة الثانوية على الواقع الافتراضي كمصدر أساسي وبديل للدعم الاجتماعي؛ مما يعرضهن لمشكلة التنمر الإلكتروني؛ لذا سعت الدراسة الحالية لتنمية بعض أساليب المواجهة الإيجابية لمواجهة التنمر الإلكتروني.

الأساس النظري الذي يقوم عليه البرنامج:

يستند الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية إلى سبعة أسس لممارسة اليقظة الذهنية، التي حددها كابات زين (2003) Kabat- Zinn والمتمثلة في:

- عدم إصدار الأحكام Nonjudging—being: ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الخبرات الداخلية والخارجية على أنها جيدة أو سيئة، ومحاولة التعايش مع الخبرة كما هي.
- الصبر Patience: ويشير إلى التفاهم والقبول بأنه في بعض الأحيان يجب أن تتكشف الأشياء كما هي في وقتها الخاص.
- عقل المبتدئين Beginner's mind: يشير إلى رؤية الخبرات والتعامل معها كأنها تحدث لأول مرة.
- الثقة Trust: أي تحمل المسؤولية عن نفسك، وتعلم الاستماع إلى كيانك والثقة به، والثقة باللحظة الحالية.



- عدم السعي Non-striving: ويُقصد به عدم السعي نحو تغيير ما لا يمكن تغييره في الواقع.
- القبول Acceptance: رؤية الخبرات كما هي بالفعل في اللحظة الحالية.
- التخلي/ دعها تذهب Letting Go: يشير إلى الاستغناء عن الأفكار والمشاعر والمواقف التي تسبب معاناة للفرد، وتركها تذهب بعيداً عنه.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تستخدم هذه الدراسة مجموعة من الفنيات، هي: (النمذجة- الواجب المنزلي- المحاضرة- الحوار والمناقشة- إعادة البناء المعرفي- التغذية المرتدة- المراقبة الذاتية- التأمل- الاسترخاء (العضلي، والذهني) - التنفس اليقظ- المشي اليقظ- الأكل اليقظ- التعرض الواعي- القراءة اليقظة- الاستماع اليقظ- تحديد الأفكار التلقائية- إعادة الإدراك- التعزيز- مسح الجسم- الجلوس التأملي- الخطاب التعاطفي الموجه للذات- التأمل المحب الحنون).

إجراءات سير العمل أثناء الجلسات:

- 1- توفير جو نفسي عام للجلسات يتسم بالأمن والاحترام المتبادل.
- 2- توفير مكان مخصص للجلسات.
- 3- تعتمد الدراسة في الجلسة التمهيديّة إلى إقامة علاقة إرشادية بينها وبين أفراد المجموعة الإرشادية، وذكر الهدف من البرنامج، وتم تطبيق القياس القبلي لمقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية.
- 4- تبدأ الجلسة بعرض لموضوع الجلسة وهدفها، وتُلقى محاضرة للتعريف بذلك.
- 5- توفير الأنشطة المناسبة لكل جلسة، وتطبيق بعض الفنيات التي تدعم الهدف من الأنشطة، وإتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية لممارستها.
- 6- توزع استمارة تقويم الجلسة على أفراد المجموعة الإرشادية؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول تطوير الجلسة.
- 7- يتم الاعتماد على مجموعة من الأدوات، حسب هدف كل جلسة، وهي: مقاطع فيديو- التسجيلات الصوتية- عرض باوربوينت- مرايا- أوراق- بالنونات-كتيب إرشادي- استمارة تقويم الجلسة- استمارة تقويم البرنامج- موسيقى هادئة تساعد على الاسترخاء.
- 8- في نهاية كل جلسة يتم الاتفاق على الموعد التالي للجلسة القادمة مع أفراد المجموعة الإرشادية.



تقويم فاعلية البرنامج:

تعتمد عملية تقويم فاعلية البرنامج على الآتي:

أ) التقويم المبدئي:

1- يُعرض البرنامج في صورته الأولى على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية؛ لإبداء وجهة نظرهم العلمية والاستفادة منها.

ب) التقويم التكويني:

هو التقويم الذي يحدث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بمتابعة التقدم فيه، ويتم من خلال استمارة تقويم الجلسة (إعداد الباحثين)، ويقدم بعد نهاية كل جلسة؛ للتعرف على مدى الاستفادة من الجلسة، ومدى التقدم في البرنامج، ومعالجة أوجه القصور أثناء البرنامج.

ج) التقويم النهائي:

- 1- من خلال تقويم طالبات المجموعة الإرشادية للبرنامج من خلال استمارة تقويم البرنامج (إعداد الباحثين)؛ لمعرفة مدى رضاهن عن البرامج، ومدى استفادتهن من حضور الجلسات.
- 2- يتم إجراء تطبيق بعدي على المجموعتين: الإرشادية، والضابطة، على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني بأبعاده الفرعية.
- 3- المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الإرشادية على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية والانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني، وذلك بعد انتهاء البرنامج.

د) التقويم التتبُّعي:

يتمثل في المقارنة بين القياسين القبلي والتتبُّعي للمجموعة الإرشادية على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية والانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني بأبعاده الفرعية، وذلك يتم بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج؛ لكسر أثر التذكر، وللتأكد من أن أفراد العينة الإرشادية اكتسبن بالفعل مهارات حياتية للتعامل مع التنمر الإلكتروني، وليست مجرد تذكر لما تم في الجلسات.

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار مان ويتني Mann whitney Test لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة؛ وذلك للتحقق من صحة الفرض الثاني.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة؛ وذلك للتحقق من صحة الفرضين الأول والثالث.



نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي في مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني.

للتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني على أفراد المجموعة الإرشادية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد تطبيقه مباشرة، تم استخراج كل من الإحصاءات الوصفية لكل من الأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية وأبعاده، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (*Wilcoxon Signed rank test*) لفحص أثر التدريب، ويوضح الجدول (6) الإحصاءات الوصفية، ونتائج اختبار (*Wilcoxon Signed rank test*)، وحجم الأثر.

جدول رقم (6):

الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار (<i>Wilcoxon Signed rank test</i>) وحجم الأثر للتدريب							
البُعد	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	حجم الأثر r
التجاهل النشط	سالب	0	0	0	2.521	0.012	(كبير)
	موجب	8	4.5	36			
	تساوي	0					
	المجموع	8					
التأقلم الانفعالي والتحاور	سالب	0	0	0	2.375	0.018	(كبير)
	موجب	7	4	28			
	تساوي	1					
	المجموع	8					
المرونة المعرفية	سالب	0	0	0	2.375	0.018	(كبير)
	موجب	7	4	28			
	تساوي	1					
	المجموع	8					
الدعم الاجتماعي	سالب	1	1	1	1.997	0.046	(كبير)
	موجب	5	4	20			
	تساوي	2					
	المجموع	8					



البُعد	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	حجم الأثر r
التجنب والسلبية	المجموع	8					
	سالب	0	0	0	2.384	0.017	0.596
	موجب	7	4	28			(كبير)
	تساوي	1					
الكلبي	المجموع	8					
	سالب	0	0	0	2.527	0.012	0.632
	موجب	8	4.5	36			(كبير)
	تساوي*	0					
	المجموع	8					

*: دال عند 0.05

يبين الجدول رقم (6) ما يأتي:

- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على بُعد التجاهل النشط (2,521)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في زيادة مستوى التجاهل النشط لهذا البُعد، ولمعرفة مقدار هذا الأثر تم حساب مُعامل حجم الأثر (*Effect size*) كأحد أساليب ما وراء التحليل (*Meta-Analysis*)؛ لمعرفة حجم التأثير وليس فقط الدلالة للبرنامج التدريبي المعد من قِبل الباحثين، وذلك باستخدام مُعامل حجم التأثير (*r*)، وقد بلغت قيمة هذا المُعامل (0.630)، الذي يعني أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (1988, Cohen).
- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على بُعد فقد التأقلم الانفعالي والتحاور (2,375)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في رفع مستوى التأقلم الانفعالي والتحاور لهذا البُعد، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (*r*) لهذا البُعد (0.594)؛ مما يشير إلى أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (1988, Cohen).
- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على بُعد المرونة المعرفية (2,375)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في زيادة مستوى المرونة المعرفية، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (*r*) لهذا البُعد (0.594)؛ مما يشير إلى أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (1988, Cohen).



- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على بُعد الدعم الاجتماعي (1.997)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في رفع مستوى الدعم الاجتماعي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (r) لهذا البُعد (0.499)؛ مما يشير إلى أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (Cohen, 1988).

- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على بُعد التجنب والسلبية (2.384)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في خفض مستوى التجنب والسلبية (إذ تم عكس الفقرات للبعد كاملاً؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة قلَّ مستوى التجنب والسلبية)، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (r) لهذا البُعد (0.596)؛ مما يشير إلى أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (Cohen, 1988).

- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية: ككل (2,527)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب في رفع مستوى استخدام إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية عمومًا، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (r) للمقياس (0.632)؛ مما يشير إلى أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعاً لتصنيف كوهن (Cohen, 1988).

وتنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رُتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي في مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني"، وبالنظر إلى نتائج الجداول السابقة نرى ارتفاعاً ملحوظاً في درجات أفراد العينة التجريبية (بعد تطبيق البرنامج) على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية؛ وذلك لصالح القياس البُعدي، ويشير ذلك إلى تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية لتنمية إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى عينة الدراسة. نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رُتب درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البُعدي لمقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني.

للتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني على أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية مباشرة، ثم تم استخراج كلاً من الإحصاءات الوصفية، كما تم بعد ذلك فحص



الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس إستراتيجية المواجهة المعرفية-الانفعالية (القياس البعدي)؛ لتحديد ما إذا كانت الفروق في القياسين القبلي والبعدي في السؤال الأول راجعة للبرنامج التدريبي أم لعوامل أخرى دخيلة غفلت عنها الدراسة، وقد تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للابارامتري لاختبار الفرق بين أداء المجموعتين على القياس البعدي، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول رقم (7):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص الفرق في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	الضابطة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	التجريبية	U	الدلالة الإحصائية (باتجاه واحد)	حجم التأثير r
التجاهل النشط	متوسط الرتب	4.5	36	متوسط الرتب	12.5	100	0.840 (كبير)
التأقلم الانفعالي والتحاور	متوسط الرتب	4.5	36	متوسط الرتب	12.5	100	0.840 (كبير)
المرونة المعرفية	متوسط الرتب	4.5	36	متوسط الرتب	12.5	100	0.604 (كبير)
الدعم الاجتماعي	متوسط الرتب	5.63	45	متوسط الرتب	11.38	91	0.840 (كبير)
التجنب والسلبية	متوسط الرتب	4.5	36	متوسط الرتب	12.5	100	0.840 (كبير)
الكلي	متوسط الرتب	4.5	36	متوسط الرتب	12.5	100	0.840 (كبير)

يبين الجدول (7) ما يأتي:

- بلغت قيمة اختبار مان ويتني لبُعد التجاهل النشط (صفرًا)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يشير لفروق دالة إحصائية بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى التجاهل النشط نتيجة البرنامج التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.840)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى التجاهل النشط لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية
- بلغت قيمة اختبار مان ويتني لبُعد التأقلم الانفعالي والتحاور (صفرًا)، وكانت دالة إحصائية؛ مما يشير إلى فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى التأقلم الانفعالي والتحاور نتيجة البرنامج



- التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.840)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى التأقلم الانفعالي والتحاور لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية
- بلغت قيمة اختبار مان ويتني لُبعد المرونة المعرفية (9)، وكانت دالّة إحصائيًّا؛ مما يشير لفروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى المرونة المعرفية نتيجة البرنامج التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.604)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى المرونة المعرفية لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية.
 - بلغت قيمة اختبار مان ويتني لُبعد الدعم الاجتماعي (صفرًا)، وكانت دالّة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى الدعم الاجتماعي نتيجة البرنامج التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.840)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية.
 - بلغت قيمة اختبار مان ويتني لُبعد التجنب والسلبية (صفرًا)، وكانت دالّة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى عدم التجنب والسلبية (إذ تم عكس الاستجابات؛ وعليه فإنها تعبر عن عدم التجنب والسلبية) نتيجة البرنامج التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.840)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى عدم التجنب والسلبية لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية.
 - بلغت قيمة اختبار مان ويتني لمقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية (صفرًا)، وكانت دالّة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين، وإذ إن متوسط الرتب لأداء المجموعة التجريبية كان أكبر؛ فهذا يشير إلى فروق جوهرية في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية نتيجة البرنامج التدريبي، كما بلغ مُعامل حجم التأثير (0.840)؛ مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في رفع مستوى استخدام إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة التجريبية
- وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعة الإرشادية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البُعدي لمقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني"، وإلى نتائج المقياس،



والمقارنة بينهما؛ يتضح لنا من الجدول (7) وجود فروق بين متوسطات رُتب المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج)، والمجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) في الأداء على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني خلال القياس البُعدي؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية -الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ مما يشير إلى صحة هذا الفرض.

مناقشة نتيجة الفرضيتين الأولى والثانية:

اتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة في الهدف المتمثل في الكشف عن فعالية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية مع ضحايا التنمر الإلكتروني؛ كدراسات: عبد اللاه (2024)؛ أحمد (2022)؛ النجار (2021)؛ Nasution (2023)؛ Michael & Reyes (2023)؛ Safira & Izzaty (2025) et al. (2023).

كما أكدت نتائج دراسة Emrah et al. (2019) أهمية التدخلات الإرشادية القائمة على اليقظة الذهنية للتقليل من التعرض للتنمر الإلكتروني.

ويمكن القول: إنَّ ما يستند إليه هذا البرنامج الإرشادي الحالي من أسس فلسفية -متمثلة في: (عدم إصدار الأحكام، الصبر، عقل المبتدئين، الثقة، عدم السعي، القبول، التخلي عن الأفكار والمشاعر والمواقف التي تسبب معاناة للفرد) - أسهم في تنمية إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية؛ إذ ركزت الدراسة عليها خلال جلسات البرنامج، وخلال ممارسات أفراد المجموعة الإرشادية لليقظة الذهنية.

وتعزو الدراسة تفسير هذه النتيجة إلى أن العمل في إطار جماعي أسهم في تعزيز فاعلية البرنامج؛ إذ أتاح للأفراد فرصة التعلم من تجارب الآخرين، وملاحظة إستراتيجيات المواجهة الناجحة؛ الأمر الذي دعم عملية تعديل الأفكار التلقائية وتعزيز الوعي اللحظي بالمشاعر والانفعالات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سافيرا وإيزاتي (Safira & Izzaty (2025 عن فعالية الإرشاد الجماعي القائم على اليقظة الذهنية في الحد من الشعور بالوحدة لدى المراهقين ضحايا التنمر؛ إذ إن الإرشاد الجماعي القائم على التأمل الذهني هو تدخل واعد للحد من الشعور بالوحدة لدى المراهقين ضحايا التنمر؛ من خلال تعزيز التنظيم الانفعالي، وتحسين الدعم الاجتماعي، إذ يُساعد التأمل الذهني على تخفيف الضيق النفسي المرتبط بالتنمر، ويزود المراهقين بالأدوات التي يحتاجون إليها لتحسين صحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية.

كما تعزو الدراسة فعالية البرنامج الحالي إلى استخدامه أنشطة وتدريبات هدفت لتشجيع طالبات المجموعة الإرشادية على أن يفكرن ويشعرن ويسلكن بطريقة يقظة واعية، وقد ساعدتهن على المواجهة الإيجابية للتنمر الإلكتروني، المتمثلة في: القراءة اليقظة حول التنمر الإلكتروني، وأنشطة تناولت عرض



نماذج وقصص واقعية لأشخاص تعرضوا للتنمر الإلكتروني؛ لزيادة وعي الأفراد بأساليب المواجهة، ونشاط تعلق بعرض بعض المواقف حول بعض صور التنمر الإلكتروني، وكيفية معالجتها بشكل علمي، وأنشطة تناولت التدريب على الاسترخاء الذهني، والأكل اليقظ، والتنفس اليقظ، وتسجيل بعض المواقف المرتبطة ببعض صور التنمر الإلكتروني وتحديد ما يرتبط بها من معتقدات ذاتية، ونشاط حول تدعيم الشعور بالجدارة والاستحقاق، وتنمية القدرة على تحديد الهدف والوعي به، ونشاط لزيادة مستوى الدافعية، وكذلك نشاط لتنمية تحدي الصعاب، ونشاط جدول ترتيب الأولويات، والمشي اليقظ، والتدريب على اتخاذ قرار صحيح، إذ أسهمت هذه الأنشطة في زيادة الوعي والانتباه اليقظ لأفكارهن ومشاعرهن وللموقف الحالي بشكل متأنٍ دون تقييم؛ مما أتاح للطالبات فرصة التعامل مع مواقف التنمر الإلكتروني بطريقة واعية، فكان له أثر فعّال في فاعلية البرنامج.

كما كان للفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي دور في فاعلية البرنامج؛ إذ استخدمت الدراسة مجموعة متنوعة من الفنيات المناسبة؛ كالمحاضرة، والحوار والنقاش، والواجب المنزلي، والتعزيز، والنمذجة، وإعادة الإدراك، وإعادة البناء المعرفي، إضافة إلى فنيات اليقظة الذهنية التي ساعدت على التركيز على اللحظة الحالية، والتعامل مع الأفكار والمشاعر بتقبل دون إصدار أحكام.

كما ترجع فعالية البرنامج الإرشادي الحالي أيضاً إلى انضباط أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج الإرشادي ومشاركتهن بفعالية فيه؛ مما يعني أنه قد ساعد في بث روح المبادرة الإيجابية والمثابرة لديهن، والابتعاد بهن عن السلبية والخمول، كما كان لتلك العلاقة دور بارز في نجاح البرنامج الإرشادي، إذ تتسم العلاقة بينهن وبين الباحثة بالاحترام المتبادل، والتعاطف والمودة، والتقبل غير المشروط، حيث الانفتاح على ما يقلّنه أو يشعّرن به أو يمارسنّه، وكذلك محاولة تقديم الدعم وإشعارهن بأن لديهن إمكانيات وقدرات ذاتية، وأنهن بحاجة فقط للوعون لتحسن استجاباتهن.

إذ ساعد الاستعداد الإيجابي للتعلم والتغيير للأفضل من قبل أفراد المجموعة التجريبية على المثابرة والجدية، خاصة أن جلسات البرنامج الإرشادي اقتضت الانتباه اليقظ، والتركيز على اللحظة الحالية لأفكارهن ومشاعرهن وأحاسيس جسدهن؛ مما كان له أثر إيجابي في تنمية أساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة؛ ومن ثمّ أسهم في نجاح البرنامج الإرشادي.

فضلاً عن أن البرنامج الإرشادي الحالي قد ركّز أيضاً على المساعدة على الالتزام بإجراء ممارسات اليقظة الذهنية، مثل: ممارسة التنفس اليقظ، وجلسات التأمل، ومسح الجسم، والاسترخاء البدني/الذهني، والمشي اليقظ، والأكل اليقظ، والاستماع اليقظ، والقراءة اليقظة، التي ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على الانتباه والوعي باللحظة الحالية، وعدم إصدار أحكام على أفكارهن وانفعالاتهن، والتعامل معها كأحداث عابرة دون الخوض في محتواها، مع التركيز على مبدأ الصبر أثناء تلك الممارسات، واتخاذ



خطوات بسيطة نحوها بالبدء خطوة بخطوة من البسيط إلى المعقد، وبالتدريب عليها لفترات قصيرة إلى أن أصبحت أسلوب حياة، مع الوعي بأن مجرد المحاولة يعد تقدماً في حد ذاته، الأمر الذي ربما جعل أفراد المجموعة التجريبية يستمررون في الجلسات الإرشادية بتفاؤل كبير، و شعورهم بأن التحسن قد حصل؛ ومن ثمَّ الحرص على الاستمرار في تنفيذ مهامهم المتفق عليها داخل الجلسات، مع بذل المزيد من الجهد لتحقيق المزيد من التقدم؛ مما أثر إيجابياً في تحسين إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية للتنمر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات في الهدف المتمثل في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني من خلال البرنامج الإرشادي؛ كدراسات: إبراهيم (2020) إذ اتفقت مع الدراسة الحالية في فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في استخدام الطلاب لإستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني. واتفقت دراسة عثمان (2021) مع نتائج الدراسة الحالية في تحسين إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني بعد تطبيق البرامج الإرشادية، مما يؤكد أهمية التدخلات النفسية في تنمية مهارات المواجهة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتعزيز قدرتهم على التكيف النفسي.

نتائج الفرضية الثالثة، ومناقشتها:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني.

للتحقق من هذه الفرضية والإجابة عن السؤال تم تطبيق مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرةً (البعدي)، وبعد مرور شهرين من انتهاء التطبيق (المتابعة) تم استخراج كلٍّ من الإحصاءات الوصفية لكل من الأداء البعدي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية-الانفعالية وأبعاده، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (*Wilcoxon Signed rank test*) لفحص أثر التدريب على المدى البعيد، ويوضح الجدول (8) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار (*Wilcoxon Signed rank test*).

جدول رقم (8):

الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار (*Wilcoxon Signed rank test*) للأداء البعدي والتتبعي لمقياس المواجهة

البعد	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدالة
التجاهل النشط	سالب	4	2.5	10	1.841-	0.066
	موجب	0	0	0		
	تساوي	4				



البُعد	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
التأقلم الانفعالي والتحاور	المجموع	8				
	سالب	3	2	6	-1.732	0.083
	موجب	0	0	0		
	تساوي	5				
	المجموع	8				
المرونة المعرفية	سالب	4	2.75	11	-0.962	0.336
	موجب	1	4	4		
	تساوي	3				
	المجموع	8				
	سالب	3	2.17	6.5	-0.557	0.577
الدعم الاجتماعي	موجب	1	3.5	3.5		
	تساوي	4				
	المجموع	8				
	سالب	4	3.13	12.5	-1.414	0.157
	موجب	1	2.5	2.5		
التجنب والسلبية	تساوي	3				
	المجموع	8				
	سالب	5	3.8	19	-1.782	0.075
	موجب	1	2	2		
	تساوي	2				
الكلّي	المجموع	8				

*: دال عند 0.05

يبين الجدول (8) ما يأتي:

- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البُعدي والتتبُّعي لمجموعة الدراسة التجريبية (-1.841) لُبُعد التجاهل النشط، وكانت غير دالّة إحصائيًا؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة.
- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البُعدي والتتبُّعي لمجموعة الدراسة التجريبية (-1.832) لُبُعد التأقلم الانفعالي والتحاور، وكانت غير دالّة إحصائيًا؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة.



- بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتبقي لمجموعة الدراسة التجريبية (-0.962) لبُعد المرونة المعرفية، وكانت غير دالة إحصائياً؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة.
 - بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتبقي لمجموعة الدراسة التجريبية (-0.557) لبُعد الدعم الاجتماعي، وكانت غير دالة إحصائياً؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة.
 - بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتبقي لمجموعة الدراسة التجريبية (-1.414) لبُعد التجنب والسلبية، وكانت غير دالة إحصائياً؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة.
 - بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتبقي لمجموعة الدراسة التجريبية (-1.782) للدرجة الكلية للمقياس، وكانت غير دالة إحصائياً؛ مما يفيد باحتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى الذي أُجريت فيه الدراسة، ولم تحدث انتكاسة لأفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج، وخلال فترة المتابعة.
- ويرجع ذلك إلى أن المهارات التي تم اكتسابها خلال جلسات البرنامج الإرشادي لم تكن وقتية، خاصةً أنها تقوم على ممارسات تمت بشكل يومي؛ مما جعلها جزءاً من بناء الطالبات المعرفي والانفعالي، بل جعلها أسلوب حياة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ نتيجة ما مُسَّنه من تحسن في إستراتيجيات مواجهةهن للتنمر الإلكتروني بعد التدريب على البرنامج، ومن هذه المهارات: (التركيز على اللحظة الحالية، وتقبل الخبرات دون تقييم، واللفظ بالذات أثناء المعاناة، ومهارات التفكير المرن، والقدرة على حل المشكلات والإبداع في حلها، والقدرة على إدارة الوقت، واتخاذ القرار المناسب، وتحديد الهدف بجدارة واستحقاق)، وفي هذا الصدد تم تكليف الطالبات بتصميم جدول تحت مسمى "يوميّات ممارسة اليقظة الذهنية"؛ لتشجيعهن على الالتزام بممارسة تمارين اليقظة كل يوم، مع تخصيص وقت لذلك، وتسجيل ملاحظتهنّ؛ الأمر الذي جعل من ذلك الانتظام في ممارستها أسلوب حياة، فقد أصبح من الصعب نسيانها أو التخلي عنها؛ إذ أصبحت جزءاً من شخصياتهنّ؛ نتيجة ما مُسَّنه من تحسن بعد التدريب على البرنامج.
- وأيضاً أسهم الحرص على متابعة الواجبات المنزلية ومناقشتها في بداية كل جلسة في تحقيق مبدأ الجدية في التزام الأفراد بتنفيذها والاستفادة منها، وكذلك المتابعة المستمرة لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام الاتصالات، سواء الهاتفية أم عبر برنامج الواتس آب، خلال فترة المتابعة حول أدائهن اليومي لممارسات اليقظة الذهنية؛ وذلك لمناقشة الصعوبات التي تحوّل دون استمرارية تطبيقهن لما تم تعلّمه،



والكشف عن مدى التغيير الذي تحقق في أساليب مواجهتهن للتنمر الإلكتروني بصفة خاصة، ولمواقف الحياة الضاغطة بصفة عامة؛ مما أسهم بشكل فعال في إتقان مهارات اليقظة الذهنية، وتوظيفها في إستراتيجيات المواجهة الإيجابية، واستمرارها خلال فترة المتابعة، وجعلها ممارسة مستمرة في الحياة اليومية لأفراد المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بالآتي:

- ضرورة تفعيل خدمات التوجيه والإرشاد النفسي في المدارس الثانوية؛ لمساعدة الطالبات على اكتشاف قدراتهن الذاتية، ومواجهة مشكلاتهن بفعالية، وتوفير خدمات الدعم لضحايا التنمر الإلكتروني.
 - ضرورة تركيز الدراسات النفسية في مجال الصحة النفسية على المتغيرات النفسية الإيجابية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طالبات المرحلة الثانوية؛ لما له من تأثير إيجابي على أساليب مواجهة المواقف الضاغطة بصفة عامة، ومواجهة التنمر الإلكتروني بصفة خاصة.
 - إثراء المناهج الدراسية بممارسات اليقظة الذهنية التي تسهم في تنمية الوعي، والتركيز على اللحظة الحالية؛ مما ينعكس إيجاباً على أساليب مواجهة الطلاب كل ما يتعرضون له من تحديات مرتبطة بمتغيرات العصر الحالي.
 - ترسيخ مفهوم التربية الرقمية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، متضمناً إكساب الأفراد أساليب المواجهة الإيجابية للتنمر الإلكتروني، والطرق الوقائية تجاه التنمر الإلكتروني، وكذلك الاستخدام الآمن للإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
- الاقتراحات لبحوث أخرى:**

- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة (ذكور)، وعلى متغيرات أخرى مثل: التقدير الذاتي، والتنظيم الانفعالي لضحايا التنمر الإلكتروني
- إعداد برامج إرشادية قائمة على اليقظة الذهنية والتعاطف مع الذات تستهدف المتنمر إلكترونياً، والضحية، والمتفرج/ المشاهد.
- إجراء دراسات مقارنة بين الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة الذهنية والتدخلات الإرشادية الأخرى القائمة على اليقظة الذهنية؛ للوقوف على أفضل الطرق الإرشادية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى الضحايا.



المراجع العربية والإنجليزية:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، رشا. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في استخدام إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(106)، 483-512.
- أحمد، رندا محمد سيد. (2022). ممارسة العلاج القائم على اليقظة العقلية في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لعينة من ضحايا الابتزاز الإلكتروني من الفتيات. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 73(3)، 287-319.
- آل عوض، علياء سعود. (2022). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية أساليب مواجهة التنمر لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم [رسالة ماجستير منشورة- جامعة نجران]. دار المنظومة، <https://search.mandumah.com/Record/1313985>
- برنامج الأمان الأسري الوطني. (2016). دليل التدريب البرنامج التوعوي للوقاية من العنف الأسري. إدارة التوعية – قسم الخدمات المجتمعية.
- بوذراع، رحمة، وإغمين، نذيرة. (2024). إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى المراهقين المتدربين بولاية قلمة: دراسة ميدانية بمتوسطة سويداني بوجمعة. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، 13(1)، 191-205.
- توجي، عائشة، ومعمري، حمزة. (2023). أساليب مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة غرداية. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 7(7)، 589-605.
- درويش، عمرو أحمد، والليثي، أحمد محمد. (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 25(4)، 199-264.
- سيد، سعاد كامل قرني. (2021). فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تحسين الشفقة بالذات وأثره على وصمة الذات لطلاب الجامعة المعاقين حركياً. *المجلة التربوية*، 91(91)، 2357-2421.
- شافعي، آمنة، وجفال، مريم. (2023). استخدام مدخل العلاج النفسي المعرفي القائم على اليقظة الذهنية في التدريب على إدارة الضغط النفسي والاستثارة العاطفية السلبية لدى المرأة المطلقة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 7(3)، 65-87.
- الشناوي، أمينة إبراهيم. (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر، الضحية). *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية*، 11(11)، 1-37.
- الغازمي، عائشة ديجان قصاب. (2016). إستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. *جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية*، 3(169)، 531-574.
- عاشور، رمضان حسين. (2016). البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. *المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، 4(4)، 40-85.
- عبد الرحمن، نجلاء أحمد. (2022). فاعلية القصة الرقمية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الرقمي لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 4(2)، 1141-1200.
- عبد اللاه، يوسف عبد الصبور، أبو ضيف، إيمان محمد، وحسن، عيبر حامد محمد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الفعالية الذاتية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طلاب الجامعة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 20(1)، 547-591.



- عثمان، محمود أبو المجد حسن. (2021). فاعلية الإرشاد النفسي الإيجابي في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(112)، 399-444.
- عسران، كريم منصور. (2020). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الشعور بالعجز النفسي لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من المراهقين طلاب المرحلة الثانوية في ظل جائحة كوفيد-19: دراسة حالة. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 11(1)، 128-169.
- العماري، أفراح قاسم. (2023). التنمر الإلكتروني وإستراتيجيات مواجهته لدى المراهقات اليمنيات في أمانة العاصمة صنعاء. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 5(2)، 473-496.
- عنانبة، سارة بشار. (2020). درجة شيوع أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير منشورة -الجامعة الهاشمية]. دار المنظومة، <https://search.mandumah.com/Record/1251403>
- الغامدي، رحمة أحمد، والدوسري، هيفاء شبنان بداح. (2023). واقع ظاهرة التنمر وأساليب مواجهتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة نجران. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 24(1)، 79-101.
- متولي، دعاء عامر عبد السلام. (2022). فاعلية برنامج إرشادي لتوعية الأطفال بإستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني وانعكاسه على توافقهم النفسي والاجتماعي، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 39(3)، 1217-1321.
- مصطفى، محمد مصطفى عبد الرزاق. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المتمركز على التعاطف في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر الإلكتروني. *المجلة التربوية*، 37(37)، 968-873.
- المومني، رنا ثاني ضامن. (2017). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكثري للذكاءات المتعددة: الصورة السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(4)، 503-542.
- النجار، فاطمة الزهراء محمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضحايا التنمر المدرسي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 92(92)، 537-608.
- اليونيسف. منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (2018). *درس يومي: القضاء على العنف في المدارس*. https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday
- اليونيسكو. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (2019). *ما وراء الأرقام: وضع حد للعنف المدرسي والتنمر*. <https://news.un.org/ar/story/2019/01/1025692>

Arabic References

- Ibrāhīm, Rashā. (2020). *Fā'iliyyat barnāmaj irshādī ma'rifi sulūkī fi istikhdām istrātījiyyāt muwājahat al-tanamur al-iliktrūnī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyyah. al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyyah*, 30(106), 483-512.
- Aḥmad, Randā Muḥammad Sayyid. (2022). *Mumārasat al-īlāj al-qā'im 'alā al-yaqazah al-'aqliyyah fi khafḍ a'rāḍ idṭirāb mā ba'd al-ṣadmah li-'ayyinah min ḍahāyā al-ibtizāz al-iliktrūnī min al-fatayāt. Majallat al-Khidmah al-Ijtīmā'iyyah*, 73(3), 287-319.



- Āl 'Awad, 'Alyā' Sa'ūd. (2022). *Fā'iliyyat barnāmaj irshādī intiqa'ī li-tanmiyat asālīb muwājahat al-tanamur ladā ṭalibāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum* [Risālat mājistīr manshūrah – Jāmi'at Najrān]. Dār al-Manzūmah. <https://search.mandumah.com/Record/1313985>
- Barnāmaj al-Amān al-Usarī al-Waṭanī. (2016). *Dalīl al-tadrīb al-barnāmaj al-taw'awī lil-wiqāyah min al-'unf al-usarī*. Idārat al-Taw'iyyah – Qism al-Khidmāt al-Mujtama'iyyah.
- Būdhirā', Raḥmah, wa-Ighmīn, Nadhirah. (2024). *Istrātijyyāt muwājahat al-tanamur al-iliktrūnī ladā murāhiqīn al-mutamadrīsīn bi-Wilāyat Qālimah: Dirāsah maydāniyyah bi-Mutawassīṭat Suwaydānī Būjum'ah*. *Majallat Dirāsāt Insāniyyah wa-Ijtimā'iyyah*, 13(1), 191–205.
- Tūjī, 'Ā'ishah, wa-Ma'marī, Ḥamzah. (2023). *Asālīb muwājahat al-tanamur al-iliktrūnī ladā ṭalabat Qism 'Ilm al-Nafs wa-'Ulūm al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Ghardāyah*. *Majallat Rawāfid lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth al-'Ilmiyyah fi al-'Ulūm al-Ijtimā'iyyah wa-al-Insāniyyah*, (7), 589–605.
- Darwīsh, 'Amr Aḥmad, wa-al-Laythī, Aḥmad Muḥammad. (2017). *Fā'iliyyat brāt ta'allum ma'rifi sulūkī qā'imah 'alā al-mufaḍḍalāt al-ijtimā'iyyah fi tanmiyat istrātijyyāt muwājahat al-tanamur al-iliktrūnī li-ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyyah*. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, 25(4), 199–264.
- Sayyid, Su'ād Kāmil Qarnī. (2021). *Fā'iliyyat al-irshād al-ma'rifi al-qā'im 'alā al-yaqāzah al-'aqliyyah fi taḥsīn al-shafaqah bi-al-dhāt wa-atharuhu 'alā waṣmat al-dhāt li-ṭullāb al-jāmi'ah al-mu'āqīn ḥarakiyyan*. *al-Majallah al-Tarbawīyyah*, (91), 2357–2421.
- Shāfi'i, Āminah, wa-Jaffāl, Maryam. (2023). *Istikhdām madkhal al-'ilāj al-nafsī al-ma'rifi al-qā'im 'alā al-yaqāzah al-dhihniyyah fi al-tadrīb 'alā idārat al-ḍaḡt al-nafsī wa-al-istithārah al-āṭifiyyah al-salbiyyah ladā al-mar'ah al-muṭallaqah*. *Majallat Rawāfid lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth al-'Ilmiyyah fi al-'Ulūm al-Ijtimā'iyyah wa-al-Insāniyyah*, 7(3), 65–87.
- al-Shinnāwī, Āminah Ibrāhīm. (2014). *al-Kafā'ah al-sīkumitriyyah li-miqyās al-tanamur al-iliktrūnī (al-mutanammir, al-ḍaḥiyyah)*. *Majallat Markaz al-Khidmah lil-Istishārāt al-Baḥthiyyah*, (11), 1–37.
- al-'Āzimī, 'Ā'ishah Dīḥan Qaṣṣāb. (2016). *Istrātijyyāt al-muwājahah wa-'alāqatuhā bi-al-qalaq al-ijtimā'ī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyyah bi-al-Kuwayt*. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah*, 3(169), 531–574.
- 'Āshūr, Ramaḍān Ḥusayn. (2016). *al-Bunyah al-āmiliyyah li-miqyās al-tanamur al-iliktrūnī kamā tudrikuhā al-ḍaḥiyyah ladā 'ayyinah min al-murāhiqīn*. *al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Dirāsāt wa-Buḥūth al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah*, (4), 40–85.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

- Alvarez-Garcia, D., Nunez, J. C., Barreiro-Collazo, A., & Garcia, T. (2017). Validation of the cybervictimization questionnaire (CYVIC) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, (70), 270–281.



- Bentler, P.M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.
- Bollen, K. A., & Stine, R., (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology*, 20, 115-40.
- Chang, E. C.; Tugade, M. M & Askawa, k. (2006). Stress an Coping Among Asian Americans: Lazarus and Folkmans Model and Beyond. (In) Scott C. & Wong, P. T. (Eds), *Stress and Coping AMulticultural Perspectives*. Department of Psychology University of Michigan, AnnArbor, M48109
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collard, P. (2013). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Dummies*. John Wiley & Sons.
- Den Hamer, A. H & Konijn, E. A. (2015). Adolescents Media exposure may Increase their cyberbullying behavior: a longitudinal study. *The journal of adolescent health*, 56(2). 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.016>
- Emrah, E., Sabah, B., Kagan, K. & Mark, D. (2019). *Childhood Emotional Abuse and Cyberbullying Perpetration Among Adolescents: The Mediating Role of Trait Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-0055-5>.
- Fabrigar L. R., MacCallum R. C., Wegener D. T., Strahan E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3):272–299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272.
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., & Brighi, A. (2019). RPC teacherbased program for improving coping strategies to deal with cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 948.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kaur, K. & Sandhu, D. (2016). Enhancing mental and emotional health of cyber bullying victims: A possible intervention. *International Journal of Social Sciences Review*, 4(3), 333-339.
- Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., & Uğur, E. (2016). Coping with cyberbullying scale: Study of reliability and validity. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 116–128.
- Kozan, I., Baloglu, M. & Kesici, S. (2018, July 9-11). *The Relationship between mindfulness and cyberbullying among college students* [Paper presented]. European Academic Research Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences, Geneva, Switzerland.



- Michael, J., & Reyes, M. E. S. (2023). Online mindfulness-based Logotherapy program: a pilot study targeting depressive symptoms of cyberbullied adolescents during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 8(1), 1-9.
- Nasution, S., Firman, F., & Netrawati, N. (2023). Mindful-Based Cognitive Therapy Approach Bibliotherapy Techniques in Increasing Self Confidence in Cyberbullying Victims. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 10(2), 303-311.
- Onditi, H. Z. (2017). *Cyberbullying in Tanzania: Adolescents' experiences and the psychosocial factors influencing coping strategies*. (Doctoral dissertation), University of British Columbia.
- Orel, A., Campbell, M., Wozencroft, K., Leong, E., & Kimpton, M. (2017). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(3), 446-462.
- Phantong, K. & Prasertsin, U. (2021). *Enhancing Resilience and Coping strategies for cyberbullying in Adolescence using Mindfulness- based cognitive therapy through group counseling* [The degree Doctor of Philosophy, The university of Srinakharinwirot]. Proquest Dissertations and Theses Global.
- Safira, C. A., & Izzaty, R. E. (2025). Effectiveness of Mindfulness-Based Group Counseling to Reduce Loneliness in Adolescents Victims of Bullying. *Buletin Konseling Inovatif*, 5(2), 123-132.
- Segal, Z., Williams, M. & Teasdale, J. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd Ed.), Foreword by Jon Kabat-Zinn, Guilford Publications.
- Shapero, B., Greenberg, J., Pedrelli, P., Desbordes, G. & Lazar, S. (2019). Mindfulness-based cognitive therapy. In *The Massachusetts General Hospital Guide to Depression* (167-177). Humana Press, Cham.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



الملاحق

ملحق (1)

مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية - الانفعالية لضحايا التنمر الإلكتروني (بصورته النهائية).

إعداد

الحري، سحر بنت سعود؛ مرسى، منى مصطفى فرغلي (2026)

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (رموز فقط)
المدرسة:
الصف:
الفصل:
طريقة التواصل: (جوال)

ثانياً: تعليمات التطبيق:

عزيزتي الطالبة: أمامك مجموعة من العبارات التي تتطلب الإجابة عنها، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تنطبق عليك من خلال اختيار إحدى البدائل الآتية: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، أبداً)، إذ قامت الباحثتان بإعداد هذا المقياس، الذي يهدف إلى التعرف على بعض الآراء والأفكار ووجهات النظر واستجاباتك وتصرفاتك في المواقف المختلفة، مع الحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة، فلا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، علماً أن هذه الإجابات سرية، وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وللطالبة الحق في عدم المشاركة أو الانسحاب متى أرادت، مع شكري وتمنيتي لك بالتوفيق.

ثالثاً: عبارات مقياس إستراتيجيات المواجهة المعرفية والانفعالية:

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	أبداً
1	أقبل أحداث التنمر الإلكتروني غير المتوقعة.					
2	ألوم نفسي على أخطائي.					
3	أبالغ في الاهتمام بمعاناتي.					
4	أقسو على نفسي عند شعوري بالفشل في المواجهة.					
5	أعبر عن مشاعري وأفكاري بسهولة تجاه تعرضي للتنمر الإلكتروني.					
6	أفضل الهروب بدلاً من المواجهة.					
7	أستفيد من خبراتي السابقة في مواجهة التنمر الإلكتروني.					
8	أبذل جهداً فعالاً في مواجهة التنمر الإلكتروني.					
9	أجنب التعامل مع المواقف عندما تبدو صعبة لي.					
10	أبتكر أساليب جديدة في مواجهة التنمر الإلكتروني.					
11	أعامل مع التنمر الإلكتروني باستخدام أساليب تقليدية.					
12	أنظم وقتي بفعالية في استخدام طرق المواجهة.					



13	أتصدى لمواجهة المشكلة بعديها تحدياً يجب التغلب عليه.
14	قادرة على حل مشكلاتي بأسلوب علي.
15	أسعى للتدريب على مهارات التعامل الفعال مع مواقف التنمر الإلكتروني.
16	أستخدم أفكاراً متنوعة للتعامل مع التنمر الإلكتروني.
17	أختار أسلوباً مناسباً لمواجهة الآثار المترتبة على التنمر الإلكتروني.
18	أركز على جانب واحد للتعامل مع المشكلة.
19	أقبل نقد الآخرين بدون تعصب.
20	أعدّل من أفكارى السابقة المرتبطة بالمواجهة تجاه طريقة التعامل مع التنمر الإلكتروني.
21	أمتلك مهارات الاستماع الفعال.
22	أتعامل بوجهة نظر متوازنة.
23	أستفيد من خبرات الآخرين.
24	تساعدني صديقاتي على استعادة توازني بعد التعرض للتنمر الإلكتروني.
25	أعتمد على نصائح وتوجيهات المرشدة الطلابية بالمدرسة في مواجهة ما تعرضت له.
26	يساعدني أفراد أسرتي على إيجاد حلول لما تعرضت له.
27	يشجعني أفراد أسرتي على اتخاذ القرار المناسب في مواجهتي للتنمر الإلكتروني.
28	أرى إخفاقاتي جزءاً من طبيعة الحياة الإنسانية.
29	أتسامح مع عيوي.
30	أتعامل مع نفسي بلطف.
31	أعطي لنفسى الرعاية التي أحتاجها.
32	أركز على اللحظات الحالية لتجربتي.



ملحق (2)

مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني (بصورته النهائية)،

إعداد: عاشور، رمضان حسين (2016)

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (رموز فقط)

المدرسة:

الصف:

الفصل:

طريقة التواصل: (جوال)

ثانياً: تعليمات التطبيق:

عزيزتي الطالبة: أمامك مجموعة من العبارات التي تتطلب الإجابة عنها، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تنطبق عليك من خلال اختيار إحدى البدائل الآتية: (نعم، لا)، مع الحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة، فلا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، علماً أن هذه الإجابات سرية، وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وللطالبة الحق في عدم المشاركة أو الانسحاب متى أرادت، مع شكري وتمنيتي لك بالتوفيق.

ثالثاً: عبارات المقياس:

م	العبارات	الاستجابة
		نعم لا
1	هل هددك أحد الحسابات بما يهدد سلامتك الشخصية؟	
2	هل تعرضت لانتحال الشخصية من أحد الحسابات؟	
3	هل تعرضت لمخطط من أحد الحسابات الوهمية لاستبعادك من إحدى المجموعات؟	
4	هل تعرضت لرسائل من حسابات وهمية تهدف إلى تجميع الصديقات ضدك؟	
5	هل أجبرك أحد الحسابات على التواصل معه؟	
6	هل يحرض أحد الحسابات صديقاتك على مضايقتك؟	
7	هل تعرضت للخداع من أحد الحسابات لكشف معلوماتك الشخصية؟	
8	هل تعرضت للمهاجمة الإلكترونية بفيروسات لإتلاف جهازك من أحد الحسابات؟	
9	يتعمد حساب معين الاستهزاء بي أمام باقي الصديقات.	
10	هل تعرضت لرسائل نصية مهينة من حساب وهي معين؟	
11	هل تعرضت للاستدراج من قبل حسابات وهمية لإدخالك على روابط بها فايروسات؟	
12	يتعمد أحد الحسابات إرسال برامج ضارة إلى جهازك.	



13	هل تم السطو على صورك من قبل حسابات وهمية ونشرها على حسابات آخرين بعد تشويمها؟
14	تتظاهر صديقتي أمام الآخرين على شبكات التواصل الاجتماعي بأنها وقعت ضحية لي، وتطلب المساعدة من صديقاتي لمعاقبتي.
15	هل تعرضت للاتصال المتكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي من حساب معين غرضه التهيب والتلاعب والإذلال؟
16	هل أرغمت أحد الحسابات على فعل شيء لا تطيقينه؟
17	هل أرغمت أحد الحسابات على إفشاء بياناتك الشخصية؟
18	هل تعرضت لمطاردة من أحد الحسابات للتأثير على مشاركتك عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟
19	هل تشعرين بالخوف والفرع من مواقع التواصل الاجتماعي؟
20	هل تشعرين بترصد حساب معين لحسابك الشخصي؟
21	هل استغلك أحد الحسابات بطلب مبالغ مالية رغماً عنك؟
22	هل يصير أحد الحسابات بإرسال طلب صداقة رغم رفضك لها أكثر من مرة؟
23	هل تتبعك حسابات معينة بتعليقات مسيئة؟
24	هل تعرضت لتصفية حسابات شخصية عبر مواقع التواصل الاجتماعي من قبل حسابات وهمية؟
25	هل كتبت إحدى صديقاتك على صفحتك ما يسيء إليك؟





أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية جامعة ذمار

محمد عبدالله صالح الابراط*

Mohammed.a.alabrat@gmail.com

ملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف إلى أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح أثر التخمين على توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار في اختبارات الاختيار من متعدد. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (29) فقرة على عينة قوامها (48) طالبًا وطالبة، تم اختيارها بأسلوب الحصر الشامل. تم حساب معاملات الصعوبة، والدرجات الموزونة، والمئينات قبل تصحيح أثر التخمين وبعده باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية وصورتها المعدلة، وقد أظهرت النتائج انخفاض المئينات والدرجات بعد تطبيق معادلة جيلفورد، مما يشير إلى الحد من أثر التخمين وتقليل التضخم في الدرجات. كما أظهرت الصورة المعدلة تحسنًا نسبيًا في المئينات مقارنة بالمعادلة الأصلية، مع بقائها أقل من مستوياتها قبل التصحيح. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحالات الثلاث، مما يدل على أن تصحيح أثر التخمين يؤثر في توزيع المئينات ويعيد ترتيب المواقع النسبية للطلبة بصورة أكثر دقة.

استنادًا إلى هذه النتائج، أوصى البحث بمراعاة تصحيح أثر التخمين عند إعداد وتصحيح اختبارات الاختيار من متعدد، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تصحيح التخمين لتحسين دقة تقييم أداء الطلبة. الكلمات المفتاحية: معادلة جيلفورد، تصحيح التخمين، توزيع المئينات، اختبارات الاختيار من متعدد.

* أستاذ القياس والتقويم المساعد، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الابراط، محمد عبدالله صالح. (2026). أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية جامعة ذمار، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(2)، 103-133.

© 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 أجريت عليه.



Impact of Applying Guilford's Formula and Its Modified Version for Correcting Guessing on the Distribution of Percentiles among Students of the Faculty of Education at Tamar University

Mohammed Abdullah Saleh Alabrat *

mohammed.a.alabrat@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the impact of applying Guilford's formula and its modified version for correcting the effect of guessing on the distribution of percentiles of students' scores at the Faculty of Education, Tamar University, in multiple-choice tests. The descriptive-analytical method was employed and an achievement test consisting of 29 items was administered to a sample of 48 male and female students selected through comprehensive enumeration sampling. Difficulty indices, weighted scores, and percentiles were calculated before and after correcting for the effect of guessing using the original Guilford formula and its modified version. The findings revealed a decline in both percentiles and scores after applying Guilford's formula, indicating a reduction in the effect of guessing and a decrease in score inflation. The modified version also demonstrated a relative improvement in percentiles compared with the original formula, although the percentiles remained lower than their levels prior to correction. Furthermore, the results indicated statistically significant differences among the three conditions, suggesting that correcting for the effect of guessing influences percentile distribution and more accurately reorders students' relative standings. Based on these findings, the study recommended taking the correction of guessing effects into consideration when designing and scoring multiple-choice tests, as well as training teachers to use guessing-correction methods in order to improve the accuracy of student performance assessment.

Keywords: Guilford's Formula, Guessing Correction, Percentile Distribution, Multiple-Choice Tests.

* Assistant Professor of Measurement and Evaluation, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Tamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Alabrat, Mohammed Abdullah Saleh. (2026). Impact of Applying Guilford's Formula and Its Modified Version for Correcting Guessing on the Distribution of Percentiles among Students of the Faculty of Education at Tamar University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 103-133

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

مقدمة البحث:

تُعدّ الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات القياس والتقويم التربوي، إذ يعتمد عليها الباحثون والمعلمون في تقويم مستوى تحصيل الطلبة، واتخاذ القرارات المرتبطة بتصنيفهم وتقييم أدائهم الأكاديمي. وتحظى اختبارات الاختيار من متعدد بانتشار واسع في المؤسسات التعليمية؛ لما تتميز به من موضوعية في التصحيح، وإمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة من الطلبة، وقدرتها على تغطية نطاق واسع من المحتوى الدراسي، فضلاً عن إسهامها في توفير مؤشرات كمية تُعين على تفسير النتائج (عودة، 2010).

ورغم هذه المزايا، فإن نتائج هذا النوع من الاختبارات قد تتأثر بظاهرة التخمين، التي تُحدث تشويشاً في تقدير القدرة الحقيقية للمفحوصين، مما ينعكس سلباً على الخصائص السيكومترية للاختبار، ولا سيما الصدق والثبات. وقد أوضحت الدراسات العربية والأجنبية أن التخمين يؤثر في هذه الخصائص (اليامي، 2016؛ Cecilio-Fernandes et al., 2017)، مما دفع الباحثين إلى تطوير أساليب إحصائية للحد من أثره، ومن أبرزها معادلة جيلفورد (Guilford, 1954)، التي تهدف إلى تصحيح الدرجات الخام من تأثير التخمين.

وفي إطار تطوير هذه المعادلة، قدم عودة (2014) صورة معدلة لها، تقوم على معالجة احتمالية التخمين بأسلوب يختلف عن المعادلة الأصلية، استناداً إلى افتراضات مغايرة حول سلوك المفحوصين في التعامل مع البدائل غير المؤكدة، بهدف تحسين تقدير معاملات صعوبة الفقرات. ومن شأن ذلك أن ينعكس إيجاباً بصورة مباشرة على المقاييس الإحصائية المستمدة من الدرجات. وتُعد معاملات الصعوبة مدخلاً أساسياً في بناء الترتيب المئيني للطلبة، الأمر الذي يجعل أي تحسين في تقديرها مؤثراً في دقة هذه المؤشرات.

وتشير أدبيات القياس التربوي إلى أن أثر تصحيح التخمين لا يقتصر على الدرجات الخام، بل يمتد إلى المؤشرات الإحصائية الناتجة عنها، ومن أبرزها المئينات (Percentiles) التي تُستخدم على نطاق واسع في تفسير نتائج الاختبارات وتصنيف الطلبة. ويؤدي أي تعديل في الدرجات، نتيجة تطبيق معادلات التصحيح، إلى تغير في الترتيب النسبي للطلبة، ومن ثم في مواقعهم المئينية (اليامي، 2018).

ومع ذلك، ركزت معظم الدراسات السابقة سواء العربية مثل (اليامي، 2016؛ الخرشة، 2016)، أو الأجنبية مثل (Cecilio-Fernandes et al., 2017) على أثر تصحيح التخمين في معاملات الصعوبة أو الخصائص السيكومترية العامة للاختبارات. كما أن الدراسات التي تناولت المئينات اقتصرَت غالباً على معالجتها في إطار النظرية الكلاسيكية، دون مقارنة أثر أساليب تصحيح التخمين المختلفة عليها، لا سيما في سياق التعليم العالي، وهو ما يمثل فجوة بحثية تستدعي التحقق التجريبي.

وبناءً على ما تقدم، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار، باستخدام تصميم مقارن



ضمن المنهج الوصفي التحليلي، من خلال معالجة البيانات إحصائيًا وتحليل الفروق في المئينات قبل التصحيح وبعده، والكشف عن دلالة الفروق بين النتائج الناتجة عن المعادلتين.

وتنبع أهمية هذا البحث من طبيعة العينة المستهدفة التي تمثل معلمي المستقبل، مما يستدعي ضمان سلامة ودقة المؤشرات المستخدمة في تقويم تحصيلهم. كما يُتوقع أن تسهم نتائجه في دعم مراكز القياس التربوي ومطوري الاختبارات في تحسين تفسير النتائج وتعزيز جودة القرارات التربوية، فضلاً عن إثراء الأدبيات التربوية بدليل تجريبي حول أثر تصحيح التخمين في المؤشرات المئينية.

مشكلة البحث:

تُعد الاختبارات الموضوعية، ولا سيما متعددة البدائل، من أكثر أدوات القياس شيوعاً في تقويم تحصيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي ومنها جامعة ذمار. إلا أن هذه النوعية من الاختبارات تواجه تحدياً رئيساً يتمثل في ظاهرة التخمين، إذ يحصل بعض الطلاب على درجات لا تعكس مستواهم الحقيقي، مما يهدد صدق النتائج وموضوعيتها.

وقد سعى الباحثون إلى معالجة أثر التخمين من خلال عدد من المعالجات الإحصائية، من أبرزها معادلة جيلفورد الأصلية وصورتها المعدلة، لما لهما من دور في تصحيح معامل الصعوبة وتقليل أثر الإجابات العشوائية. وعلى الرغم من الأهمية النظرية لهذه المعادلات في تحسين دقة القياس، فإن السؤال الذي يظل مطروحاً ويتطلب بحثاً وتمحيصاً هو: كيف يؤثر تطبيق هاتين المعادلتين (الأصلية والمعدلة) على توزيع درجات الطلاب على المئينات؟ فتصحيح التخمين لا يقتصر أثره على تعديل درجة الطالب الفردية فحسب، بل يمتد ليؤثر في البنية الإحصائية لتوزيع الدرجات ككل، مما قد يؤدي إلى تغيير ترتيب الطلاب (الرتب المئينية) مقارنة ببعضهم بعضاً. هذا التغيير في التوزيع له انعكاسات جوهرية على عمليات اتخاذ القرارات التربوية كالنجاح والرسوب، وتحديد الأوائل، وتصنيف مستويات الطلاب.

وتكتسب هذه المشكلة أهميتها في سياق جامعة ذمار، خاصة في كلية التربية التي تعد الطلاب المعلمين وتؤهلهم، إذ إن دقة تقويم هؤلاء الطلاب تنعكس بشكل مباشر على جودة مخرجات العملية التعليمية. من هنا، تبرز الحاجة إلى إجراء هذا البحث بهدف الكشف عن الأثر الفعلي لتطبيق معادلتَي جيلفورد (الأصلية والمعدلة) لتصحيح التخمين في توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية، وذلك في محاولة للإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار؟

أسئلة البحث:

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة دمار قبل تصحيح أثر التخمين؟
2. ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة دمار بعد تصحيح أثر التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية؟
3. ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة دمار بعد تصحيح أثر التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد؟
4. هل توجد فروق في توزيع المئينات لدرجات الطلبة بين الحالات الثلاث (قبل التصحيح، وبعد التصحيح بمعادلة جيلفورد، وبعد التصحيح بصورتها المعدلة)؟
5. ما طبيعة التغير في مواقع الطلبة المئينية نتيجة تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح أثر التخمين؟

فرضيات البحث:

يتم فحص الفرضية الإحصائية المتعلقة بالسؤال الرابع التي تنص على ما يأتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين توزيعات المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة دمار في الحالات الثلاث: قبل تصحيح أثر التخمين، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة جيلفورد، وبعد تصحيحه باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد.

أهداف البحث:

- 1- التعرف على توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية قبل وبعد تصحيح أثر التخمين.
- 2- مقارنة تأثير معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة على توزيع المئينات.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

- يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بأساليب تصحيح التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، وبخاصة استخدام معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة.
- يقدم إطاراً علمياً يوضح أثر استخدام طرق تصحيح التخمين في توزيع الدرجات والمؤشرات الإحصائية المرتبطة بها، ومنها المئينات.
- يساعد في توضيح العلاقة بين طرق تصحيح التخمين ودقة تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية في ضوء مفاهيم القياس والتقويم التربوي.
- يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر طرق تصحيح التخمين في مؤشرات إحصائية أخرى.



ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يساعد القائمين على إعداد الاختبارات في اختيار أساليب تصحيح أكثر دقة وعدالة في تقدير درجات الطلبة.
- يسهم في تحسين دقة تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المؤسسات التعليمية، وبخاصة في المرحلة الجامعية.
- يفيد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في فهم أثر استخدام معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين.
- يساعد في تحسين دقة تصنيف الطلبة وفق مواقعهم النسبية باستخدام المئينات، مما يسهم في اتخاذ قرارات تربوية أكثر موضوعية.
- يقدم نتائج يمكن أن يستفيد منها المختصون في القياس والتقويم التربوي عند تطوير الاختبارات التحصيلية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- 1- الحد الزمني: العام الجامعي [2025-2026].
- 2- الحد المكاني: كلية التربية بجامعة ذمار.
- 3- الحد البشري (العينة): يشمل البحث جميع طلبة كلية التربية المستوى الرابع.
- 4- الحد الموضوعي: تطبيق معادلة جيلفورد والصورة المعدلة لها في تصحيح التخمين وأثر ذلك على توزيع المئينات لدرجات الاختبار.

مصطلحات البحث (التعريفات الإجرائية):

أولاً: معادلة جيلفورد:

تُعد معادلة جيلفورد إحدى الصيغ الإحصائية المستخدمة في تصحيح درجات اختبارات الاختيار من متعدد، إذ تهدف إلى تقليل أثر التخمين من خلال تعديل الدرجة الخام بناءً على عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة وعدد البدائل لكل فقرة، بما يسهم في تحسين دقة تقدير القدرة الحقيقية للمفحوص (Fernandes et al., 2017-Cecilio؛ 1954، Guilford).

التعريف الإجرائي: هي المعادلة التي ستستخدم في هذا البحث لتصحيح درجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار في الاختبار التحصيلي، وذلك باستخدام الصيغة الأصلية لمعادلة جيلفورد.



ثانياً: الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد:

هي صيغة معدلة لمعادلة جيلفورد تهدف إلى تحسين دقة تصحيح أثر التخمين من خلال تعديل طريقة خصم أثر الإجابات الخاطئة، بما يسهم في تقديم تقدير أكثر دقة لمعاملات صعوبة الفقرات ومستوى أداء المفحوصين (عودة، 2014).

التعريف الإجرائي: هي الصيغة المعدلة التي قدمها أحمد سليمان عودة (2014)، التي سيتم استخدامها في هذا البحث لتصحيح درجات الطلبة ومقارنتها بنتائج المعادلة الأصلية.

ثالثاً: التخمين:

يشير التخمين إلى اختيار المفحوص للإجابة الصحيحة من بين بدائل متعددة دون امتلاك المعرفة الكافية، مما يؤدي إلى إدخال تباين غير مرتبط بالقدرة الحقيقية، ويؤثر في دقة نتائج الاختبار وخصائصه السيكمومترية (Fernandes et al., 2017-Cecilio).

التعريف الإجرائي: هو الأثر الناتج عن اختيار الطلبة للإجابة الصحيحة بطريقة عشوائية في الاختبار التحصيلي المستخدم في هذا البحث، الذي سيتم تصحيحه باستخدام معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة.

رابعاً: المئينات:

تُعد المئينات من مقاييس الموقع النسبي التي تُستخدم لتحديد موقع الفرد بالنسبة إلى أفراد الجماعة، إذ تشير إلى النسبة المئوية للأفراد الذين تقل درجاتهم عن درجة معينة، وتُستخدم في تفسير نتائج الاختبارات التربوية والنفسية (علام، 2002).

التعريف الإجرائي: هي القيم التي تُستخدم لتحديد الموقع النسبي لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار ضمن توزيع الدرجات، وذلك بعد تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة.

خامساً: الاختبار التحصيلي:

يُعرف الاختبار التحصيلي بأنه أداة قياس تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل الطلبة في مادة دراسية معينة في ضوء أهداف تعليمية محددة سبق تعلمها، ويقاس مقدار ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات نتيجة مروه بخبرة تعليمية منظمة (عودة، 2010).

التعريف الإجرائي: هو الاختبار المكون من فقرات اختبار من متعدد، الذي سيتم تطبيقه على عينة البحث من طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، واستخدام نتائجه لدراسة أثر تصحيح التخمين على توزيع المئينات.



إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري:

أولاً: التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد:

تُعد اختبارات الاختيار من متعدد من أكثر أدوات القياس شيوعاً في المجال التربوي والنفسي، لما تتميز به من موضوعية في التصحيح وسهولة التطبيق والقدرة على تغطية نطاق واسع من المحتوى. ومع ذلك، فإن نتائج هذا النوع من الاختبارات قد تتأثر بعدد من العوامل التي تقلل من دقة القياس، ويُعد التخمين أحد أهم هذه العوامل. ويحدث التخمين عندما يجيب المفحوص عن فقرة اختبارية دون امتلاك المعرفة الكافية بالإجابة الصحيحة، مما يؤدي إلى الحصول على درجات لا تعكس المستوى الحقيقي لقدرة أو تحصيله (Nitko & Brookhart, 2014).

ويُعد التخمين أحد مصادر خطأ القياس، لأنه يؤدي إلى إدخال عنصر الصدفة في نتائج الاختبار، إذ قد تكون بعض الإجابات الصحيحة ناتجة عن التخمين وليس عن المعرفة الفعلية. وتزداد احتمالية حدوث التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد بسبب وجود عدة بدائل للإجابة، إذ يساوي احتمال الإجابة الصحيحة بالتخمين العشوائي مقلوب عدد البدائل. فعلى سبيل المثال، إذا كان عدد البدائل أربعة، فإن احتمال الإجابة الصحيحة بالتخمين يساوي (0.25)، مما يؤدي إلى تضخم بعض الدرجات دون أن يعكس ذلك القدرة الحقيقية للمفحوص (Frary, 1988).

كما أشار (Burton 2001) إلى أن التخمين يؤثر في دقة التمييز بين المفحوصين، وقد يؤدي إلى تغيير ترتيبهم النسبي داخل المجموعة. ويميز الباحثون بين نوعين من التخمين، هما التخمين العشوائي، والتخمين المبني على معرفة جزئية، إذ يتمكن المفحوص من استبعاد بعض البدائل الخاطئة مما يزيد من احتمال اختيار الإجابة الصحيحة (Haladyna, 2004).

ووفقاً لنظرية القياس الكلاسيكي، فإن الدرجة المشاهدة تتكون من مجموع الدرجة الحقيقية وخطأ القياس، ويُعد التخمين أحد مصادر هذا الخطأ، لأنه يزيد الدرجة المشاهدة دون زيادة مقابلة في الدرجة الحقيقية، مما يؤدي إلى تقليل دقة القياس وصدق نتائجه (Nitko & Brookhart, 2014).

ثانياً: معادلة جيلفورد الأصلية لتصحيح معامل الصعوبة:

قدم J. P. Guilford معادلته لتصحيح أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد بهدف تحسين دقة تقدير خصائص الفقرات الاختبارية (Guilford, 1954). وتعتمد هذه المعادلة على افتراض أن التخمين يتم بصورة عشوائية، وأن احتمال الإجابة الصحيحة يساوي مقلوب عدد البدائل. وتُعطى معادلة جيلفورد الأصلية لتصحيح معامل الصعوبة كما يأتي:

حيث: $dc = (Ld - 1) \div (L - 1)$ معامل الصعوبة المصحح، d = معامل الصعوبة غير المصحح، L =

عدد البدائل. وتهدف هذه المعادلة إلى إزالة أثر التخمين العشوائي من تقدير معامل الصعوبة، مما يؤدي إلى تحسين دقة تفسير خصائص الفقرات (Crocker & Algina, 2008).

ثالثاً: معادلة جيلفورد المعدلة لتصحيح معامل الصعوبة:

نظراً لبعض القيود المرتبطة باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية، خاصة اعتمادها على افتراض التخمين العشوائي فقط، قدم عودة صورة معدلة لمعادلة جيلفورد لتصحيح معامل صعوبة الفقرات في اختبارات الاختيار من متعدد، بهدف توفير تقدير أكثر دقة يعكس السلوك الحقيقي للمفحوصين، الذي قد يتضمن التخمين المبني على معرفة جزئية (عودة، 2014).

وتُعطى معادلة جيلفورد المعدلة كما يأتي:

$dc^* = ((Ld - 1) \div (L - 1)) + ((1 - d) \div L)$ حيث: dc^* = معامل الصعوبة المصحح وفق الصورة المعدلة،

d = معامل الصعوبة غير المصحح، L = عدد البدائل.

ويتكون هذا التصحيح من جزأين: الجزء الأول يمثل تصحيح جيلفورد التقليدي، بينما يمثل الجزء الثاني تعديلاً إضافياً يأخذ في الاعتبار الجزء المتبقي من أثر التخمين، مما يؤدي إلى تقدير أكثر واقعية لمعامل الصعوبة (عودة، 2014). وتساعد هذه المعادلة المعدلة في تحسين دقة تحليل الفقرات، فينعكس إيجابياً على جودة الاختبار وتفسير نتائجه.

رابعاً: المئينات في القياس والتقويم التربوي:

تُعد المئينات من أهم المعايير المستخدمة في تفسير نتائج الاختبارات، فتعبر عن الموقع النسبي لدرجة المفحوص مقارنة بأفراد المجموعة. ويُعرف المئين بأنه: الدرجة التي يقع دونها نسبة مئوية معينة من أفراد المجموعة (علام، 2002).

وتُستخدم المئينات لتفسير الأداء بطريقة معيارية، إذ تساعد في مقارنة أداء المفحوصين وتحديد مستوياتهم النسبية داخل المجموعة، مما يساهم في اتخاذ قرارات تربوية دقيقة (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

خامساً: العلاقة بين تصحيح التخمين وتوزيع المئينات:

يؤثر تصحيح التخمين بصورة مباشرة في توزيع الدرجات، مما يؤدي إلى تغيير مواقع المفحوصين داخل التوزيع، وبالتالي تغيير الرتب المئينية الخاصة بهم. فعند تطبيق معادلات تصحيح التخمين، يتم تقليل أثر الإجابات الناتجة عن التخمين، مما يؤدي إلى توزيع أكثر دقة يعكس القدرة الحقيقية للمفحوصين (Allen & Yen, 2002).



كما أن استخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد (عودة، 2014) قد يؤدي إلى اختلاف في توزيع المئينات مقارنة بالمعادلة الأصلية، نظرًا لاختلاف آلية التصحيح، وهو ما يبرر دراسة أثر تطبيق هاتين المعادلتين على توزيع المئينات لدى طلبة كلية التربية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1 دراسة (السعودي والنصراوي، 2018):

تناولت هذه الدراسة مقارنة ثلاث طرق لضبط أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد وأثرها على خصائص الاختبار مثل: الأداء، الصدق، والثبات. أُجريت الدراسة في المدارس الثانوية الأردنية، واستخدمت منهجاً تحليلياً تجريبياً على عينة 159 طالباً وطالبة من إحدى المدارس، وتم تطبيق اختبار رياضيات تحصيلي متعدد الخيارات. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طرق الضبط في بعض الخصائص، وأن طريقة تصحيح المموهات أظهرت أفضل أداء في ضبط أثر التخمين مقارنة بالطريقة التقليدية. في حين لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التصحيح لأثر التخمين وطريقة البديل لا أعرف الإجابة.

2- دراسة (الخرشة، 2016):

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر طرق معالجة أثر التخمين في تقدير إحصائيات الأفراد وال فقرات في اختبارات الاختيار من متعدد. تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد في مادة مبادئ القياس والتقويم التي تدرس لطلاب كلية التربية بجامعة مؤتة مكون من 30 فقرة وقد اشتمل على ثلاثة نماذج حسب طرق المعالجة. وباستخدام برنامج (Bilog – Mg3) تم تحليل استجابات المفحوصين البالغ عددهم (200) طالب وطالبة لجميع نماذج الاختبار الثلاثة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة. كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم الصعوبة لل فقرات تعزى لطريقة المعالجة. وقد جاءت تلك الفروق لصالح طريقة المعالجة الأولى. وكذلك أظهرت النتائج أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم التمييز لل فقرات تعزى لمتغير الدراسة. وبينت نتائج التحليل كذلك أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات معلمة القدرة للأفراد تعزى لمتغير الدراسة.

3- دراسة (Şenel et al., 2015):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في إحصائيات الاختبار والبنود عند استخدام صيغة تصحيح التخمين أو عدم استخدامها في اختبار فهم المقروء باللغة التركية، الذي يتكون من أسئلة اختيار من متعدد. تُعدّ هذه الدراسة بحثاً ارتباطياً، وتتكون عينة الدراسة من 123 طالباً وطالبة في الصف الثامن. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار في اللغة التركية يتكون من 15 سؤالاً، جميعها مختارة من أسئلة اختبار اختيار وتحديد مستوى الطلاب في المؤسسات التعليمية المركزية (OKÖSYS)



واختبار المدارس الخاصة (ÖÖS). أُجري الاختبار الأول مع توجيهات تفيد بأنه "سيتم استخدام صيغة تصحيح التخمين في حساب درجة الاختبار". وبعد مرور 30 يومًا، وللمحد من تأثير عدم الاحتفاظ بالمعلومات، أُجري الاختبار نفسه مع توجيهات تفيد بأنه "لن يتم استخدام صيغة تصحيح التخمين في حساب درجة الاختبار". تمت مقارنة تحصيل الطلاب وإحصائيات الاختبار والبنود وتفسيرها بناءً على البيانات المُستقاة من كلا التطبيقين. تشير النتائج إلى وجود فرقي ملحوظ في نتائج الاختبار والبنود عند استخدام صيغة التصحيح وعدم استخدامها. ومع ذلك، فقد وُجد أن حجم التأثير متوسط. ولم يلاحظ أي فرقي ذي دلالة إحصائية في نتائج البنود.

4-دراسة (راشد ، 2011) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليمات الخاصة بالتخمين في استجابة الطلبة لفقرات اختبار اختيار من متعدد على درجاتهم، وعلى الخصائص السيكو مترية للاختبار (الصدق والثبات)، وعلى خصائص الفقرات (لصعوبة والتمييز)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في وحدتين دراسيتين من مادة الحضارة العربية الإسلامية وتكون الاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل لكل فقرة، طُبّق على عينة مكونة من (666) طالباً وطالبةً من الملتزمين وغير الملتزمين بتعليمات التخمين من كلية التربية الأساسية في جامعة الكويت، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات التحصيل للمجموعتين وذلك لصالح مجموعة الملتزمين بتعليمات التخمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (0.66) في حين كان المتوسط لدرجات الطلبة غير الملتزمين بتعليمات التخمين (0.40) .

5-دراسة (ذيابات ، 2008):

هدفت الدراسة إلى مقارنة طريقتي الحذف الجزئي والاختيار الجزئي لضبط أثر التخمين مع طريقة الثواب والعقاب في اختبارات الاختيار من متعدد، وذلك من خلال دقة تقدير العلامات، وقيم معاملات صدق المحك، وخصائص الفقرات السيكو مترية (الصعوبة، التمييز)، باستخدام اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الأردن مكوّن من (30) فقرة، طُبّق على عينة مكونة من (124) طالباً، إذ طُبّق الاختبار ثلاث مرات مع اختلاف التعليمات وطريقة الاستجابة في كل مرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التصحيح المستخدمة في كل من معاملات صدق المحك، وصعوبة الفقرات، وتمييز الفقرات، وأنه يوجد فروق بين الطريقتين مع طريقة الثواب والعقاب، وكانت الفروق لصالح طريقة الثواب والعقاب.

6-دراسة (Prihoda et al., 2006):

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق أثر تصحيح التخمين على صدق الاختبارات في مقرر علم الأمراض الفموية. استخدم الباحثان منهجاً تجريبياً مقارناً من خلال اختبار متعدد الخيارات مقارنة بنتائج اختبار



مقالي كمعيار للصدق. أُجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية – كلية طب الأسنان، وشملت العينة 72 طالباً من السنة الثانية في الكلية. أظهرت النتائج أن استخدام صيغة تصحيح التخمين يزيد من صدق نتائج الاختبارات، كان التوافق بين درجات الاختيار من متعدد المصححة ودرجات الإجابات القصيرة (معامل الارتباط داخل الفئة 0.72) أعلى بشكل ملحوظ ($p=0.015$) من التوافق بين درجات الاختيار من متعدد غير المصححة ودرجات الإجابات القصيرة (معامل الارتباط داخل الفئة 0.71). يشير هذا التوافق الأعلى إلى زيادة مصداقية امتحان الاختيار من متعدد المصحح، مما يعكس تقديرًا أكثر دقة لقدرة الطلاب. هذه الدراسة تبرز أهمية تطبيق التصحيح عند الاعتماد على اختبارات الاختيار من متعدد في التقييم الأكاديمي.

7 - دراسة (Alnabhan, 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي أثر ثلاث طرق للتصحيح ضد أثر التخمين، وهي: (عدد الإجابات الصحيحة، ومعاينة التخمين، ومكافأة التخمين الجزئي) على الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار، إذ تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة في مرحلة ما قبل التخرج في جامعة أبوظبي في دولة الامارات العربية المتحدة وتألّف اختبار الدراسة من (40) فقرة اختيار من متعدد بواقع أربعة بدائل لكل فقرة في مساق منهجية البحث النفسي، كما استخدم الباحث اختباراً قصيراً مكوناً من (10) فقرات للمحتوى التعليمي نفسه الذي يغطيه الاختبار المكون من (40) فقرة وببدائل جميعها خاطئة لكل فقرة؛ من أجل تصنيف المفحوصين إلى: ذوي مخاطرة مرتفعة وذوي مخاطرة متدنية، فالطالب الذي أجاب عن عدد أكبر من الفقرات عدّ ذا مخاطرة مرتفعة، والذي أجاب عن عدد أقل من الفقرات عدّ ذا مخاطرة منخفضة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطرق الثلاث المختلفة أعطت معاملات صدق وثبات مختلفة عن طريقة المعرفة الجزئية - التي تقوم على افتراض أن المفحوص يمتلك معرفة تمكنه من حذف بعض البدائل عند إجابته عن الفقرة، إذ كان معامل الثبات للاختبار المصحح ضد أثر التخمين باستخدام طريقة المعرفة الجزئية (0.81) بينما كان (0.65) عند استخدام طريقة التصحيح باستخدام عدد الإجابات الصحيحة، كما بلغ (0.73) عند استخدام طريقة معاينة التخمين، وأكدت الدراسة أن التخمين يقلل من صدق، وثبات الاختبار من خلال إعطاء تباين غير حقيقي في نتائج الاختبار.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على موضوع تصحيح أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، من حيث تأثيره في الخصائص السيكومترية للاختبار، مثل الصدق والثبات، ومعاملات الصعوبة والتمييز، إضافة إلى تأثيره في تقدير درجات الطلبة. فقد أظهرت دراسة السعودي والنصراوي (2018)، ودراسة الخرشة (2016)، ودراسة ذيابات (2008)، ودراسة النيهان (Alnabhan



(2002)، وجود فروق بين طرق تصحيح التخمين في بعض الخصائص السيكمومترية، وأكدت أهمية اختيار الطريقة المناسبة لتصحيح التخمين لما لها من أثر في دقة نتائج الاختبار وتفسيرها.

كما أشارت دراسة Şenel وآخرين (2015)، ودراسة Prihoda وآخرين (2006)، إلى أن استخدام صيغ تصحيح التخمين يؤدي إلى تحسين دقة نتائج الاختبار، ويعطي تقديرًا أكثر واقعية لقدرات الطلبة مقارنة بعدم استخدام التصحيح، مما يعزز من صدق نتائج الاختبارات. كذلك أوضحت دراسة راشد (2011) أن تعليمات التخمين تؤثر في درجات الطلبة وفي الخصائص السيكمومترية للاختبار، مما يدل على أن التخمين يمثل مصدرًا من مصادر الخطأ في القياس، وأن معالجته تسهم في تحسين دقة القياس التربوي.

ويتضح من هذه الدراسات أن تصحيح التخمين يؤثر في توزيع الدرجات، إذ يؤدي إلى إعادة ترتيب الطلبة وفق مستوياتهم الحقيقية، وهذا بدوره يؤثر في تفسير نتائج الاختبارات والمعايير المستخرجة منها.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع تصحيح أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، وبيان تأثيره في نتائج الطلبة ودقة القياس التربوي. فقد تناولت دراسات مثل السعودي والنصراوي (2018)، والخرشة (2016)، وديابات (2008)، والنهان (2002)، أثر طرق مختلفة لتصحيح التخمين في الخصائص السيكمومترية للاختبار، كما تناولت دراسة Şenel وآخرين (2015)، ودراسة Prihoda وآخرين (2006)، أثر استخدام صيغ تصحيح التخمين في دقة نتائج الاختبارات وتقدير قدرات الطلبة. وهذا يتفق مع هدف البحث الحالي في بحث أثر تصحيح التخمين في نتائج الاختبارات التحصيلية.

كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اعتمادها على الاختبارات التحصيلية من نوع الاختيار من متعدد كأداة للقياس، وفي استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي أو المقارن لدراسة أثر تصحيح التخمين، وفي تأكيدها أن التخمين يؤثر في دقة تقدير درجات الطلبة ويؤدي إلى تغيير توزيع الدرجات.

ومع ذلك، يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في عدد من الجوانب المهمة، إذ ركزت معظم الدراسات السابقة على أثر تصحيح التخمين في الخصائص السيكمومترية للاختبار، مثل الصدق والثبات، ومعاملات الصعوبة والتمييز، في حين يركز البحث الحالي على أثر تصحيح التخمين في توزيع المئينات، الذي يُعد مؤشرًا إحصائيًا مهمًا لتحديد الموقع النسبي للطلاب داخل التوزيع. كما يختلف البحث الحالي في استخدامه معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة تحديدًا، ومقارنة أثر كل منهما في توزيع المئينات، وهو جانب لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة مباشرة.

ويختلف البحث الحالي كذلك في مجتمعه وعينته، إذ يطبق على طلبة كلية التربية بجامعة دمار، مما يضيف بعدًا تطبيقيًا جديدًا في البيئة التعليمية اليمنية.



ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه ركز على دراسة أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح التخمين على توزيع المئينات، وهو جانب لم يحظ باهتمام كافٍ في الدراسات السابقة، إذ يسعى هذا البحث إلى بيان مدى تأثير استخدام هاتين المعادلتين في تغيير مواقع الطلبة المئينية، مما يسهم في توفير فهم أدق لأثر تصحيح التخمين في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى الكشف عن أثر تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة لتصحيح التخمين في توزيع المئينات. وقد أتاح هذا المنهج فرصة دراسة أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي، وتحليل أثر المعادلات المختلفة لتصحيح التخمين على الدرجات الموزونة والمئينات المترتبة عليها، بالإضافة إلى إمكانية مقارنة نتائج الطلاب ومواقعهم النسبية قبل تطبيق التصحيح وبعده.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المستوى الرابع المسجلين في مقرر "القياس والتقويم" بكلية التربية - جامعة ذمار للعام الجامعي (2025-2026)، البالغ عددهم (48) طالباً وطالبة. ونظراً لصغر حجم المجتمع، تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل في اختيار العينة؛ إذ مثلت العينة المجتمع الأصلي بكامله. هذا الأسلوب يعزز دقة النتائج ويمنحها قوة تعميمية على مجتمع البحث، وبزيل أي خطأ قد ينجم عن أخذ عينة جزئية.

ثالثاً: أداة البحث (الاختبار التحصيلي):

1. بناء الاختبار: تم بناء اختبار تحصيلي في مقرر "القياس والتقويم" وفق الخطوات العلمية المنهجية الآتية:

- تحديد قائمة بالأهداف التعليمية الخاصة بالمقرر، التي يسعى الاختبار إلى قياس مدى تحقيقها.
- إعداد جدول المواصفات لتوزيع فقرات الاختبار بشكل متوازن حسب محتوى المقرر والمستويات المعرفية المستهدفة (تذكر، فهم، تطبيق)، وذلك لضمان صدق المحتوى.
- صياغة فقرات الاختبار في صورة "اختبار من متعدد" (MCQ)، حيث تتكون كل فقرة من أربعة بدائل (L=4)، أحدها صحيح وثلاثة بدائل خاطئة (مشتتات).
- بلغ عدد الفقرات في صورتها الأولية (30) فقرة.

2. الصدق والثبات للاختبار:

- صدق المحتوى: تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، للتحقق من:
- مدى ملائمة الفقرات لتحقيق أهداف البحث.
 - وضوح الصياغة اللغوية للفقرات والبدايل وسلامتها من الخطأ.
 - مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المقرر بشكل متوازن كما هو محدد في جدول المواصفات.
 - بناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم حذف فقرة واحدة، وأصبح العدد النهائي لفقرات الاختبار (29) فقرة، مما يجعله صالحاً للتطبيق.

- صدق البناء: قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتأكد من مدى إسهام كل فقرة في قياس الاختبار. كما في الجدول الآتي:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الفقرة 1	.574**	الفقرة 8	.557**	الفقرة 15	.633**	الفقرة 22	.323*
الفقرة 2	.674**	الفقرة 9	.507**	الفقرة 16	.345*	الفقرة 23	.302*
الفقرة 3	.448**	الفقرة 10	.321*	الفقرة 17	.513**	الفقرة 24	.316*
الفقرة 4	.316*	الفقرة 11	.367*	الفقرة 18	.329*	الفقرة 25	.452**
الفقرة 5	.349*	الفقرة 12	.390**	الفقرة 19	.362*	الفقرة 26	.308*
الفقرة 6	.436**	الفقرة 13	.435**	الفقرة 20	.339*	الفقرة 27	.380**
الفقرة 7	.306*	الفقرة 14	.437**	الفقرة 21	.554**	الفقرة 28	.407**
						الفقرة 29	.434**

(**) دال إحصائياً عند (0.01)، (*) دال إحصائياً عند (0.05)

وقد أظهرت النتائج، كما هو موضح في الجدول (1)، أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفقرات والاختبار الذي تنتهي إليه. ويعكس ذلك اتساق الفقرات داخلياً، ويدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات الاختبار:-

للتحقق من ثبات الاختبار، تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على العينة الممثلة للبحث. وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار (0.83)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يجعله صالحاً للتطبيق لأغراض البحث العلمي.



رابعاً: تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على جميع أفراد عينة الدراسة (البالغ عددهم 48 طالباً) في ظروف موحدة من حيث الزمان والمكان والتعليمات. وقد تم تسجيل إجابات كل طالب بدقة في كشوف خاصة، لاستخدامها في المراحل اللاحقة من استخراج الدرجات وتحليل أثر التخمين.

خامساً: استخراج الدرجات وتصحيح التخمين: اعتمد البحث في حساب الدرجة الموزونة على استخدام معاملات الصعوبة قبل تصحيح التخمين ومعاملات الصعوبة المصححة من التخمين بوصفها أوزاناً للفقرات، إذ تم حساب الدرجة الموزونة لكل مفحوص وفق المعادلة الآتية:

الدرجة الموزونة قبل تصحيح التخمين = مجموع (استجابة المفحوص للفقرة × معامل الصعوبة قبل تصحيح التخمين)

الدرجة الموزونة بعد تصحيح التخمين = مجموع (استجابة المفحوص للفقرة × معامل الصعوبة المصحح للفقرة)

ويستند هذا الإجراء إلى الأساس النظري الذي يؤكد أن فقرات الاختبار تختلف في مستوى صعوبتها، وأن افتراض تساوي أوزانها في التصحيح التقليدي قد يؤدي إلى تمثيل غير دقيق لمستوى أداء المفحوصين، إذ إن الإجابة الصحيحة عن فقرة ذات صعوبة مرتفعة تعكس مستوى قدرة أعلى مقارنة بالإجابة الصحيحة عن فقرة سهلة. كما أن استخدام الأوزان المبنية على معامل الصعوبة يسهم في تحسين دقة القياس وزيادة حساسية الاختبار في الكشف عن الفروق الفردية بين المفحوصين.

وقد دعمت نتائج دراسة يشار وآخرين (Yaşar et al., 2021)، المنشورة في Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi، هذا التوجه، إذ أظهرت أن استخدام التصحيح الموزون بمعامل صعوبة الفقرة (0-Qj) يسهم في توفير تمييز أدق بين الطلبة مقارنة بطريقة التصحيح التقليدية، ويعكس الفروق الفردية بينهم بصورة أكثر حساسية، مع الحفاظ على مستوى ثبات مقبول للاختبار. ويعزز ذلك من مشروعية استخدام الدرجة الموزونة بوصفها مؤشراً أكثر دقة في تمثيل الأداء الحقيقي للمفحوصين.

وبناءً على ذلك، تم اعتماد الدرجة الموزونة في هذا البحث بوصفها أساساً لإجراء المقارنات بين صور التصحيح المختلفة، وتحليل أثر تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في توزيع المئينات لدى أفراد عينة البحث.

وتم استخراج الدرجات وتحليلها وفق تسلسل منهجي دقيق يوضح أثر التصحيح على الأداء، كالآتي:

1. الدرجة الموزونة قبل تصحيح التخمين:

في الخطوة الأولى، تم استخراج الدرجة الموزونة قبل أي تصحيح للتخمين لكل طالب، باستخدام معامل صعوبة الفقرة الخام المستخرج من إجابات الطلبة عن الاختبار:

$$\text{الدرجة الموزونة قبل التصحيح} = (\text{إجابة الطالب عن الفقرة} \times d) \sum$$

حيث: d = معامل الصعوبة الخام للفقرة (نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة)،

إجابة الطالب = 1 إذا كانت صحيحة، و 0 إذا كانت خاطئة أو لم يُجب عنها الطالب.

تمثل هذه الدرجة الأداء الفعلي للطلاب قبل معالجة التخمين.

2. تصحيح معامل الصعوبة باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية:

لحساب معامل الصعوبة المصحح للتخمين لكل فقرة استخدمت المعادلة الآتية:

$$dc = ((L \times d) - 1) \div (L - 1) \text{ حيث: } dc = \text{معامل الصعوبة المصحح للتخمين، } d = \text{معامل الصعوبة}$$

الخام،

L = عدد البدائل لكل فقرة (4).

3. تصحيح معامل الصعوبة باستخدام معادلة جيلفورد المعدلة:

لحساب معامل الصعوبة المصحح وفق الصورة المعدلة:

$$d^*c = (((L \times d) - 1) \div (L - 1)) + ((1 - d) \div L) \text{ حيث: } d^*c = \text{معامل الصعوبة المصحح وفق}$$

المعادلة المعدلة،

d = معامل الصعوبة الخام، L = عدد البدائل (4).

4. استخراج الدرجات الموزونة بعد تصحيح التخمين باستخدام جيلفورد الأصلية والمعدلة:

$$\sum (cd \times \text{إجابة الطالب عن الفقرة}) = \text{الدرجة الموزونة المصححة بمعادلة جيلفورد الأصلية}$$

$$\sum (c^*d \times \text{إجابة الطالب عن الفقرة}) = \text{الدرجة الموزونة باستخدام جيلفورد المعدلة}$$

سادساً: حساب المئينات:

بعد استخراج الدرجات وفق الصور الثلاث، تم تحويل هذه الدرجات إلى مئينات، وذلك بهدف تحديد الموقع النسبي لكل مفحوص داخل توزيع الدرجات، وإتاحة المقارنة بين توزيعات الدرجات الناتجة عن طرق التصحيح المختلفة. وقد تم حساب المئينات باستخدام الصيغة الإحصائية المعتمدة التي تعتمد على الرتب التراكمية للدرجات داخل التوزيع.

وتم اختيار منهجية مزدوجة في استخدام المئينات حسب نوع السؤال وهدف التحليل. للإجابات الوصفية المتعلقة بتوزيع الدرجات ومستوى المئينات العامة لدى طلبة كلية التربية، تم الاعتماد على 19 مئيناً عامة من 5 إلى 95، وذلك لتقديم عرض واضح وشامل لتوزيع الدرجات دون الحاجة إلى عرض بيانات كل طالب على حدة. أما للإجابة عن السؤال التحليلي الذي يختبر الفروق في توزيع المئينات بين الحالات الثلاث (قبل تصحيح التخمين، بعد تطبيق معادلة جيلفورد، وبعد تطبيق المعادلة المعدلة)، فقد استخدمت المئينات لكل طالب على حدة (48 طالباً)، مما أتاح إجراء اختبار فريدمان للمجموعات المرتبطة والمقارنات الثنائية بطريقة إحصائية صحيحة.



سابعاً: المعالجات الإحصائية:

- تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الآتية:
- استخراج معاملات الصعوبة الخام (d) لفقرات الاختبار.
- تطبيق معادلتى جيلفورد الأصلية والمعدلة لحساب معاملات الصعوبة المصححة (dc, d*c).
- حساب الدرجات الموزونة بأنواعها الثلاثة لكل طالب.
- تحويل الدرجات الموزونة إلى رتب مئينية.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقارنة الأداء العام قبل وبعد التصحيح.
- تحليل توزيع الطلاب عبر فئات المئينات المختلفة.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار قبل

تصحيح أثر التخمين؟

تم حساب معاملات الصعوبة للفقرات قبل تصحيح التخمين كما في الجدول الآتية:

جدول (2)

معاملات الصعوبة للفقرات قبل تصحيح التخمين

الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة
1	7	.92	8	17	.67	15	8	.58	22	25	.40
2	19	.85	9	14	.65	16	16	.56	23	2	.37
3	6	.85	10	10	.65	17	13	.52	24	1	.37
4	18	.79	11	15	.62	18	12	.52	25	29	.35
5	20	.73	12	24	.60	19	11	.52	26	26	.33
6	3	.73	13	9	.60	20	23	.50	27	27	.29
7	21	.71	14	22	.58	21	5	.42	28	4	.25
									29	28	.23

يبين الجدول (2) إن معاملات الصعوبة تراوحت بين (.23 - .92). حيث جاءت الفقرة (7) في المرتبة

الأولى وبمعامل صعوبة بلغ (.92). وهي فقرة سهلة، بينما جاءت الفقرة (28) بالمرتبة الأخيرة وبمعامل صعوبة

بلغ (.23). وهي فقرة صعبة.

وبعد حساب معاملات الصعوبة، تم استخراج الدرجات الموزونة للطلبة قبل تصحيح التخمين كما في

الجدول الآتي:

جدول (3)

الدرجة / الموزونة قبل تصحيح التخمين

الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة
1	15.91	9	12.99	17	11.67	25	10.56	33	8.41	41	6.89
2	15.14	10	12.45	18	11.32	26	10.34	34	8.16	42	6.65
3	14.93	11	12.30	19	11.08	27	9.66	35	7.92	43	6.19
4	14.22	12	12.30	20	11.05	28	9.44	36	7.78	44	5.91
5	13.74	13	12.21	21	10.94	29	9.21	37	7.38	45	5.67
6	13.59	14	12.10	22	10.90	30	9.05	38	7.36	46	4.12
7	13.44	15	11.78	23	10.84	31	8.97	39	7.19	47	3.97
8	13.19	16	11.70	24	10.62	32	8.97	40	7.03	48	2.08

يبين الجدول (3) أن الدرجات الموزونة للطلبة تراوحت بين (2.08 - 15.91).

وبعد استخراج الدرجات الموزونة تم حساب المئينات (5- 95) لدرجات الطلبة قبل تصحيح التخمين كما

في الجدول الآتي:

جدول (4)

توزيع المئينات والدرجات المئينية المقابلة لها قبل تصحيح التخمين

المئين	الدرجة	المئين	الدرجة
5	4.0375	50	10.5900
10	5.8860	55	10.8970
15	6.7340	60	11.0620
20	7.1580	65	11.6175
25	7.4800	70	11.8760
30	8.0880	75	12.2775
35	8.9700	80	12.5580
40	9.1460	85	13.3525
45	9.6940	90	13.7880
		95	15.0455



يتضح من الجدول (4) أن قيمة المئينات تراوحت بين (4.0375 - 15.0455) درجة، إذ بلغت عند المئين 5 (4.0375) درجة، وبلغت قيمة المئين 50 (10.5900) درجة، وبلغت قيمة المئين 95 (15.0455) درجة.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار بعد تصحيح أثر التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية؟

تم حساب معاملات الصعوبة للفقرات بعد تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية كما في الجدول الآتي:

جدول (5)

معاملات الصعوبة للفقرات بعد تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية

الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة	الترتيب	الفقرة	معامل الصعوبة
1	7	.89	8	17	.56	15	8	.44	22	25	.20
2	19	.80	9	14	.53	16	16	.41	23	2	.16
3	6	.80	10	10	.53	17	13	.36	24	1	.16
4	18	.72	11	15	.49	18	12	.36	25	29	.13
5	20	.64	12	24	.47	19	11	.36	26	26	.11
6	3	.64	13	9	.47	20	23	.33	27	27	.05
7	21	.61	14	22	.44	21	5	.23	28	4	.00
									29	28	-.03

يبين الجدول (5) أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (-.03 _ .89). إذ جاءت الفقرة (7) في المرتبة الأولى بمعامل صعوبة بلغ (.89) وهي فقرة سهلة، بينما جاءت الفقرة (28) في المرتبة الأخيرة بمعامل صعوبة بلغ (-.03). وهي فقرة صعبة.

وبعد حساب معاملات الصعوبة، تم استخراج الدرجات الموزونة للطلبة بعد تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية كما في الجدول الآتي:

جدول (6)

الدرجة الموزونة بعد تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية

الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة
1	11.86	9	10.11	17	9.22	25	8.44	33	6.87	41	5.24
2	11.22	10	10.06	18	8.91	26	8.38	34	6.37	42	5.24

الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة
3	11.16	11	9.98	19	8.82	27	7.87	35	6.21	43	5.21
4	10.95	12	9.94	20	8.77	28	7.61	36	6.20	44	5.19
5	10.57	13	9.59	21	8.77	29	7.57	37	6.17	45	4.22
6	10.30	14	9.44	22	8.74	30	7.40	38	6.14	46	3.48
7	10.25	15	9.38	23	8.74	31	7.27	39	6.03	47	3.29
8	10.23	16	9.36	24	8.52	32	6.94	40	5.53	48	1.77

يبين الجدول (6) أن الدرجات الموزونة للطلبة تراوحت بين (1.77 - 11.86).

وبعد استخراج الدرجات الموزونة، تم حساب المئينات (5 - 95) لدرجات الطلبة بعد تصحيح

التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية كما في الجدول الآتي:

جدول (7)

توزيع المئينات والدرجات المئينية المقابلة لها بعد تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد الأصلية

المئين	الدرجة	المئين	الدرجة
5	3.3755	50	8.4800
10	5.0930	55	8.7400
15	5.2400	60	8.7900
20	5.9300	65	9.1735
25	6.1775	70	9.3980
30	6.3220	75	9.8525
35	6.9895	80	10.0700
40	7.5020	85	10.2430
45	7.8955	90	10.6080
		95	11.1930

يتضح من الجدول (7) أن قيمة المئينات تراوحت بين (3.3755 - 11.1930) درجة، إذ بلغت عند

المئين 5 (3.3755) درجة، وبلغت قيمة المئين 50 (8.4800) درجة، وبلغت قيمة المئين 95 (11.1930) درجة.



ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما توزيع المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة ذمار بعد تصحيح أثر التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد؟
تم حساب معاملات الصعوبة للفقرات بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد كما في الجدول الآتي:

جدول (8)

معاملات الصعوبة بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد

الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب
1	7	.91	8	17	.64	15	8	.54	22	25	.35
2	19	.84	9	14	.62	16	16	.52	23	2	.32
3	6	.84	10	10	.62	17	13	.48	24	1	.32
4	18	.77	11	15	.59	18	12	.48	25	29	.30
5	20	.71	12	24	.57	19	11	.48	26	26	.27
6	3	.71	13	9	.57	20	23	.46	27	27	.23
7	21	.69	14	22	.54	21	5	.37	28	4	.19
									29	28	.17

يبين الجدول (8) أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (.17 - .91). إذ جاءت الفقرة (7) في المرتبة الأولى وبمعامل صعوبة بلغ (.91) وهي فقرة سهلة، بينما جاءت الفقرة (28) في المرتبة الأخيرة وبمعامل صعوبة بلغ (.17) وهي فقرة صعبة.

وبعد حساب معاملات الصعوبة، تم استخراج الدرجات الموزونة للطلبة بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد كما في الجدول الآتي:

جدول (9)

الدرجة الموزونة بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد

الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب
1	14.91	9	12.24	17	11.06	25	10.11	33	8.03	41	6.46
2	14.16	10	11.91	18	10.69	26	9.87	34	7.66	42	6.38
3	14.02	11	11.74	19	10.51	27	9.21	35	7.50	43	5.95

الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة	الترتيب	الدرجة الموزونة
4	13.41	12	11.65	20	10.44	28	8.99	36	7.44	44	5.73
5	12.90	13	11.58	21	10.40	29	8.74	37	7.08	45	5.31
6	12.73	14	11.45	22	10.33	30	8.64	38	7.05	46	3.95
7	12.66	15	11.18	23	10.31	31	8.63	39	6.78	47	3.81
8	12.54	16	11.18	24	10.18	32	8.48	40	6.71	48	2.01

يبين الجدول (9) أن الدرجات الموزونة للطلبة تراوحت بين (2.01 - 14.91).

وبعد استخراج الدرجات الموزونة، تم حساب المئينات (5 - 95) لدرجات الطلبة بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد كما في الجدول الآتي:

جدول (10)

توزيع المئينات والدرجات المئينية المقابلة لها بعد تصحيح التخمين باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة

جيلفورد

المئين	الدرجة	المئين	الدرجة
5	3.8730	50	10.1450
10	5.6880	55	10.3290
15	6.4080	60	10.4680
20	6.7660	65	11.0045
25	7.1700	70	11.2610
30	7.6120	75	11.6325
35	8.5025	80	11.9760
40	8.7000	85	12.6180
45	9.2430	90	12.9510
		95	14.0970

يتضح من الجدول (10) أن قيمة المئينات تراوحت بين (3.8730 - 14.0970) درجة، إذ بلغت عند

المئين 5 (3.8730) درجة، وبلغت قيمة المئين 50 (10.1450) درجة، وبلغت قيمة المئين 95 (14.0970) درجة.



رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق في توزيع المئينات لدرجات الطلبة بين الحالات الثلاث (قبل التصحيح، وبعد التصحيح بمعادلة جيلفورد، وبعد التصحيح بصورتها المعدلة)؟
تم حساب المئينات لكل طالب في الحالات الثلاث (قبل التصحيح، بعد تطبيق معادلة جيلفورد، وبعد تطبيق الصورة المعدلة). البالغ عددهم (48) طالبا وطالبة كما في الجدول الآتي:

جدول (11)

المئينات لكل طالب في الحالات الثلاث

المئين	قبل	تصحيح	تصحيح	قبل	تصحيح	تصحيح	قبل	تصحيح	تصحيح	قبل	المئين
المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	المئين
المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	تصحيح	المئين	المئين
48	15.91	11.86	14.91	32	11.67	9.22	11.06	16	8.41	6.87	8.03
47	15.14	11.22	14.16	31	11.32	8.91	10.69	15	8.16	6.37	7.66
46	14.93	11.16	14.02	30	11.08	8.82	10.51	14	7.92	6.21	7.50
45	14.22	10.95	13.41	29	11.05	8.77	10.44	13	7.78	6.20	7.44
44	13.74	10.57	12.90	28	10.94	8.77	10.40	12	7.38	6.17	7.08
43	13.59	10.30	12.73	27	10.90	8.74	10.33	11	7.36	6.14	7.05
42	13.44	10.25	12.66	26	10.84	8.74	10.31	10	7.19	6.03	6.78
41	13.19	10.23	12.54	25	10.62	8.52	10.18	9	7.03	5.53	6.71
40	12.99	10.11	12.24	24	10.56	8.44	10.11	8	6.89	5.24	6.46
39	12.45	10.06	11.91	23	10.34	8.38	9.87	7	6.65	5.24	6.38
38	12.30	9.98	11.74	22	9.66	7.87	9.21	6	6.19	5.21	5.95
37	12.30	9.94	11.65	21	9.44	7.61	8.99	5	5.91	5.19	5.73
36	12.21	9.59	11.58	20	9.21	7.57	8.74	4	5.67	4.22	5.31
35	12.10	9.44	11.45	19	9.05	7.40	8.64	3	4.12	3.48	3.95
34	11.78	9.38	11.18	18	8.97	7.27	8.63	2	3.97	3.29	3.81
33	11.70	9.36	11.18	17	8.97	6.94	8.48	1	2.08	1.77	2.01

يتضح من الجدول (11) أن تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة أثر بشكل واضح على توزيع المئينات، إذ انخفضت قيمة المئينات بعد التصحيح مقارنة بالحالة قبل التصحيح، مع بعض الاختلافات بين المعادلة الأصلية والمعدلة.

وللتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين توزيعات المئينات لدرجات طلبة كلية التربية بجامعة دمار في الحالات الثلاث: قبل تصحيح أثر التخمين، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة جيلفورد، وبعد تصحيحه باستخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد" استخدم الباحث اختبار فريدمان للعينات المرتبطة للمقارنة بين الحالات الثلاث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (12)

نتائج اختبار فريدمان للمقارنة بين الحالات الثلاث

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	عدد الطلاب	كاي اسكوير	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المئينات قبل تصحيح التخمين	9.9858	3.12019	3	48	96	0.000
المئينات بعد تصحيح التخمين	7.9069	2.31670	1	48		
بمعادلة جيلفورد						
المئينات بعد تصحيح التخمين	9.4729	2.91880	2	48		
بمعادلة جيلفورد المعدلة						

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $0.05 \geq \alpha$. بين الحالات الثلاث. وعليه يتم رفض الفرضية الإحصائية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحالات الثلاث تم إجراء المقارنات الثنائية باستخدام اختبار ويلكوكسون للرتب المرتبطة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (13)

المقارنات الثنائية باستخدام اختبار ويلكوكسون

المقارنة	قيمة z	الدلالة الاحصائية
المئينات قبل تصحيح التخمين - المئينات بعد تصحيح التخمين بمعادلة جيلفورد	-6.031 ^b	0.000
المئينات قبل تصحيح التخمين - المئينات بعد تصحيح التخمين بمعادلة جيلفورد المعدلة	-6.031 ^b	0.000
المئينات بعد تصحيح التخمين بمعادلة جيلفورد - المئينات بعد تصحيح التخمين بمعادلة جيلفورد المعدلة	-6.031 ^b	0.000



يتضح من الجدول (13) أن جميع الفروق بين الحالات الثلاث دالة إحصائياً عند $\alpha \geq 0.05$ ، مما يؤكد أن تصحيح التخمين أثر على توزيع المئينات.

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: ما طبيعة التغير في مواقع الطلبة المئينية نتيجة تطبيق معادلة جيلفورد وصورتها المعدلة في تصحيح أثر التخمين؟

تم تحليل المواقع المئينية لدرجات الطلبة في الحالات الثلاث: قبل تصحيح أثر التخمين، وبعد تطبيق معادلة جيلفورد، وبعد تطبيق الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد، بهدف التعرف على طبيعة التغير الذي طرأ على ترتيب الطلبة النسبي في التوزيع المئيني.

أظهرت النتائج أن تطبيق معادلة جيلفورد لتصحيح أثر التخمين أدى إلى انخفاض واضح في المواقع المئينية لمعظم الطلبة، إذ انخفض متوسط المئينات من (9.99) قبل التصحيح إلى (7.91) بعد تطبيق المعادلة، أي بانخفاض يقدر بنحو 20.82٪. كما أظهرت البيانات الفردية أن جميع الطلبة في العينة (48 طالباً) شهدوا انخفاضاً في مواقعهم المئينية بعد تطبيق معادلة جيلفورد مقارنة بالحالة قبل التصحيح، وهو ما يشير إلى أن المعادلة أسهمت في تقليل أثر الإجابات التخمينية في الاختبارات الموضوعية وإعادة ترتيب المواقع النسبية للطلبة بما يعكس مستوى أدائهم الفعلي بدرجة أكبر من الدقة.

كما بينت النتائج أن تطبيق الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد أدى إلى تحسن نسبي في المواقع المئينية مقارنة بالمعادلة الأصلية، إذ ارتفع متوسط المئينات إلى حوالي (9.47)، وهو ما يمثل زيادة قدرها نحو 19.81٪ مقارنة بمتوسط المئينات بعد تطبيق معادلة جيلفورد الأصلية. كما أظهرت النتائج أن جميع الطلبة (48 طالباً) سجلوا ارتفاعاً في مواقعهم المئينية عند استخدام المعادلة المعدلة مقارنة بمعادلة جيلفورد الأصلية.

ومع ذلك، فإن المواقع المئينية بعد تطبيق المعادلة المعدلة ظلت أقل من مواقعها قبل تصحيح أثر التخمين بنسبة تقارب 5.14٪، إذ بقيت مواقع جميع الطلبة المئينية أقل من مواقعهم الأصلية قبل التصحيح.

وبوجه عام، تشير هذه النتائج إلى أن طبيعة التغير في المواقع المئينية للطلبة اتسمت بانخفاض جماعي بعد تطبيق معادلة جيلفورد، تلاه تحسن نسبي عند استخدام الصورة المعدلة، مع بقاء الترتيب المئيني في جميع الحالات أدنى من الترتيب قبل التصحيح. ويعكس هذا النمط أثر تصحيح التخمين في إعادة توزيع المواقع النسبية للطلبة داخل التوزيع المئيني والحد من التضخم في الدرجات الناتج عن الإجابات التخمينية، مما يؤدي إلى تمثيل أكثر دقة لمستوى الأداء الحقيقي للطلبة في الاختبار.

مناقشة النتائج:

أولاً: توزيع المئينات قبل تصحيح أثر التخمين: أظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.92) و(0.23)، وأن الدرجات الموزونة تراوحت بين (2.08-15.91)، فيما تراوحت قيمة المئينات بين (4.0375-15.0455) مع وسيط عند 10.59. يشير هذا التباين إلى وجود تفاوت واضح في أداء الطلبة قبل تصحيح أثر التخمين، إذ كانت بعض الفقرات أكثر تحدياً، وأسهمت في اختلاف الأداء بين الطلبة. وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة (Sen et al. 2015)، التي بينت أن عدم استخدام تصحيح التخمين يؤدي إلى تفاوت واضح في درجات الاختبارات وإحصائيات البنود، كما تؤكد دراسة Alnabhan (2002) أن اختبارات الاختيار من متعدد دون تصحيح للتخمين قد تعطي تبايناً غير حقيقي في النتائج، مما يؤدي إلى تضخم درجات بعض الطلبة بسبب الإجابات التخمينية.

ثانياً: توزيع المئينات بعد تصحيح التخمين بمعادلة جيلفورد الأصلية: بعد تطبيق معادلة جيلفورد، لوحظ انخفاض واضح في معاملات الصعوبة لبعض الفقرات وانخفاض الدرجات الموزونة وقيمة المئينات بشكل عام، ما يشير إلى نجاح المعادلة في الحد من أثر التخمين وإعادة توزيع الدرجات بشكل أكثر تمثيلاً للأداء الفعلي للطلبة. تتوافق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات (Prihoda et al. 2006)، والخرشة (2016)، التي أكدت أن تصحيح التخمين يعكس مستوى الطلاب الحقيقي ويزيد من مصداقية الاختبارات، كما يعزز صدق النتائج ويحد من التضخم الناتج عن الإجابات العشوائية.

ثالثاً: توزيع المئينات بعد تصحيح التخمين بالصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد: أظهرت النتائج بعد استخدام الصورة المعدلة لمعادلة جيلفورد ارتفاعاً نسبياً مقارنة بالمعادلة الأصلية، إذ ارتفع المتوسط من 7.91 إلى 9.47، مع بقاء الدرجات أقل قليلاً من الحالة قبل التصحيح. يشير هذا إلى أن الصورة المعدلة قامت بتخفيف الانخفاض المبالغ فيه الذي حدث بعد المعادلة الأصلية، ما يعكس تحسين تقدير الأداء الفعلي للطلبة بطريقة أكثر دقة، وهو ما يتوافق مع ما أظهرته دراسة الخرشة (2016) حول تأثير تعديل طرق تصحيح التخمين على توزيع الدرجات.

رابعاً: الفروق بين الحالات الثلاث: أظهرت نتائج اختبار فريدمان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحالات الثلاث (قبل التصحيح، بعد التصحيح بمعادلة جيلفورد، وبعد التصحيح بالصورة المعدلة)، كما بينت المقارنات الثنائية باستخدام اختبار ويلكوكسون أن جميع الفروق دالة إحصائياً. هذا يدل على أن تصحيح التخمين أثر بشكل واضح على توزيع المئينات، سواء باستخدام المعادلة الأصلية أو المعدلة. وتتفق هذه النتائج مع دراسات السعود والنصراوي (2018) و (Sen et al. 2015)، التي أكدت وجود فروق واضحة في خصائص الاختبارات ودرجات الطلبة عند تطبيق تصحيح التخمين أو عدمه، مما يؤكد أهمية اختيار الطريقة المناسبة لتصحيح التخمين لضمان دقة توزيع الدرجات.



خامساً: طبيعة التغير في المواقع المئينية للطلبة: أظهرت النتائج أن تطبيق معادلة جيلفورد أدى إلى انخفاض جماعي في المواقع المئينية لمعظم الطلبة بنسبة 20.82٪، بينما أدت الصورة المعدلة إلى تحسن نسبي بنسبة 19.81٪ مقارنة بالمعادلة الأصلية، مع بقاء المواقع أقل قليلاً من مواقعها قبل التصحيح. يعكس هذا أن تصحيح التخمين يقلل من التضخم في الدرجات الناتج عن الإجابات التخمينية، ويعيد ترتيب الطلبة بما يعكس أدائهم الفعلي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة راشد (2011) التي بينت أثر تعليمات التخمين على ترتيب الطلبة وخصائص الفقرات، ودراسة (Alnabhan 2002) حول تأثير طرق تصحيح التخمين على ترتيب الطلاب وصدق وثبات الاختبارات. بوجه عام، تشير النتائج إلى أن تصحيح التخمين يعيد توزيع المواقع النسبية للطلبة داخل التوزيع المئيني، ويحد من التضخم في الدرجات الناتج عن الإجابات العشوائية، مما يؤدي إلى تمثيل أكثر دقة لمستوى الأداء الحقيقي للطلبة في الاختبارات الموضوعية.

خلاصة المناقشة:

- تصحيح التخمين باستخدام معادلة جيلفورد يقلل من أثر الإجابات العشوائية ويخفض المئينات الجماعية، مما يعكس مستوى الأداء الحقيقي للطلبة.
- تعديل المعادلة يحقق توازناً أفضل ويعيد جزءاً من المواقع المئينية مع الحفاظ على الحد من التضخم الناتج عن التخمين.
- جميع النتائج متسقة مع الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تصحيح التخمين لتحسين صدق وثبات اختبارات الاختيار من متعدد، وتعزز دقة توزيع الدرجات وتقييم أداء الطلاب بشكل عادل وموثوق.

التوصيات:

- استخدام طرق تصحيح التخمين، مثل معادلة جيلفورد أو صورها المعدلة، عند تصميم وتقييم اختبارات الاختيار من متعدد لضمان تقدير أكثر دقة لمستوى أداء الطلبة وتقليل التضخم الناتج عن الإجابات العشوائية.
- نظراً لأن الصورة المعدلة أظهرت تحسناً نسبياً في المواقع المئينية للطلبة مقارنة بالمعادلة الأصلية، يمكن اعتمادها في الحالات التي تتطلب إعادة توزيع أكثر دقة للدرجات دون التأثير المفرط على المواقع الأصلية للطلبة.
- يجب توجيه الطلبة حول تأثير الإجابات التخمينية على تقييمهم الأكاديمي، وتشجيعهم على الإجابة بناءً على معرفتهم الفعلية، لدعم صدق الاختبارات وموثوقية النتائج.
- يُنصح بتدريب الكادر التدريسي على كيفية تطبيق معادلات تصحيح التخمين وتحليل النتائج، لضمان الاستخدام الأمثل للطرق التصحيحية في تقييم الطلبة.

المقترحات:

- يمكن تعميم البحث على كليات أو جامعات أخرى للتحقق من فاعلية تصحيح التخمين على توزيع الدرجات في سياقات تعليمية متنوعة.
- اقتراح دراسة مقارنة بين معادلة جيلفورد، الصور المعدلة لها، وطرق أخرى مثل مكافأة أو معاقبة التخمين الجزئي لتحديد الطريقة الأكثر دقة وملاءمة للاختبارات الموضوعية.
- يمكن اقتراح تطبيق نماذج التحليل اللوجستي المتعدد الملمات (IRT) لتقييم أثر التخمين بشكل أدق على خصائص الفقرات ومستوى الأداء الفعلي للطلبة.
- يمكن استخدام نتائج تصحيح التخمين كمرجع في تصميم الاختبارات، وضع المناهج، أو تحسين استراتيجيات القياس والتقويم بما يعزز العدالة الأكاديمية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الخرشة، طه. (2016). أثر طرق معالجة أثر التخمين على تقدير إحصائيات الأفراد والفقرات في اختبارات الاختيار من متعدد وفق النظرية الحديثة في القياس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 30(12)، 2348-2366.
- ذيابات، ضياء الحق محمد. (2008). *دراسة مقارنة بين طريقتي الحذف الجزئي والاختيار الجزئي لضبط أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- راشد، أنور محمد أحمد. (2011). *أثر تعليمات التخمين في استجابة الطلبة لفقرات الاختيار من متعدد على درجاتهم وعلى الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- السعودي، شريف؛ النصاروين، معين. (2018). مقارنة طرق ضبط أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد وأثرها على خصائص الاختبار. *دراسات: العلوم التربوية*، 45(4)، 597-615.
- علام، صلاح الدين محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط. 4). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان. (2014). تصحيح معاملات صعوبة الفقرات لأثر التخمين في أسئلة الاختيار من متعدد: صورة معدلة لمعادلة جيلفورد. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. 8(2)، 248-257.
- اليامي، محمد حسين فهد. (2016). بعض طرق تصحيح التخمين وأثرها على خاصيتي الصدق والثبات لاختبار الاختيار من متعدد. *مجلة عالم التربية*، 17(53)، 1-31.
- اليامي، محمد حسين فهد. (2018). مقارنة طرق تصحيح اختبار الاختيار من متعدد من حيث أثرها على الخصائص السيكومترية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، 13(3)، 1-34.



Arabic References

- Al-Kharashah, Taha. (2016). Athar turuq mu'alajat athar al-takhmeen 'ala taqdir ihisa'yyat al-afrad wal-faqrat fi ikhtibarat al-ikhtiyar min muta'addid wafq al-nazariyyah al-hadithah fi al-qiyas. *Majallat Jami'at Al-Najah lil-Abhath (Al-'Ulam al-Insaniyyah)*, 30(12), 2348–2366.
- Dhiabat, Diaa Al-Haqq Muhammad. (2008). *Dirasah muqaranah bayna tariqati al-hadhf al-juz'i wal-ikhtiyar al-juz'i lidabt athar al-takhmeen fi ikhtibarat al-ikhtiyar min muta'addid*. [Unpublished master's thesis], Jami'at Al-Yarmouk, Irbid, Al-Urdun.
- Rashed, Anwar Muhammad Ahmad. (2011). *Athar ta 'limat al-takhmeen fi istijabat al-talabah lifaqrat al-ikhtiyar min muta 'addid 'ala darajatihim wa 'ala al-khasa'is al-sikomitriyyah lil-ikhtibar wa faqratih*. [Unpublished master's thesis], Jami 'at Amman Al- 'Arabiyyah, Amman, Al-Urdun.
- Al-Sa'udi, Sharif; Al-Nasrawin, Mu'in. (2018). Muqaranat turuq dabt athar al-takhmeen fi ikhtibarat al-ikhtiyar min muta 'addid wa atharuha 'ala khasa'is al-ikhtibar. *Dirasat: Al-'Ulam Al-Tarbawiyyah*, 45(4), 597–615.
- Allam, Salah Al-Din Mahmoud. (2002). *Al-qiyas wal-taqweem al-tarbawi wal-nafsi: Asasiyyatuh wa tatbiqatuh wa tawajjuhath al-mu'asirah*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-'Arabi.
- Odeh, Ahmad Suleiman. (2010). Al-qiyas wal-taqweem fi al-'amaliyyah al-tadrisiyyah (al-tab'ah al-rabi'ah). Irbid: Dar Al-Amal lil-Nashr wal-Tawzi'.
- Odeh, Ahmad Suleiman. (2014). Tashih mu 'amalat su'ubat al-faqrat li-athar al-takhmeen fi as'ilat al-ikhtiyar min muta'addid: Surah mu'addalah li-mu'adalat Guilford. *Majallat al-Dirasat al-Tarbawiyyah wal-Nafsiyyah, Jami'at Sultan Qaboos*, 8(2), 248–257.
- Al-Yami, Muhammad Hussein Faheed. (2016). Ba'd turuq tashih al-takhmeen wa atharuha 'ala khasiyyatay al-sidq wal-thabat li-ikhtibar al-ikhtiyar min muta'addid. *Majallat 'Alam al-Tarbiyyah*, 17(53), 1–31.
- Al-Yami, Muhammad Hussein Faheed. (2018). Muqaranat turuq tashih ikhtibar al-ikhtiyar min muta'addid min hayth atharuha 'ala al-khasa'is al-sikomitriyyah. *Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-'Ulam al-Ijtima'iyyah*, 13(3), 1–34.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Alnabhan, M. (2002). An empirical investigation of the effects of three methods of handling guessing and risk taking on the psychometric indices of a test. *Social Behavior and Personality*, 30(7), 645–652.
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). Introduction to measurement theory. Waveland Press.
- Burton, R. F. (2001). Quantifying the effects of chance in multiple-choice and true/false tests. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 41–50.



- Cecilio-Fernandes, D., Medema, H., Collares, C. F., Schuwirth, L., Cohen-Schotanus, J., & Tio, R. A. (2017). Influence of scoring methods on psychometric properties of multiple-choice exams using the Rasch model. *BMC Medical Education*, 17, Article 156.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Frary, R. B. (1988). Formula scoring of multiple-choice tests (correction for guessing). *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(2), 33–38.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (9th ed.). Cengage Learning.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson Education.
- Prihoda, T. J., Pinckard, R. N., McMahan, C. A., & Jones, A. C. (2006). Correcting for guessing increases validity in multiple-choice examinations in an oral and maxillofacial pathology course. *Journal of Dental Education*, 70(4), 378–386.
- Şenel, S., Pehlivan, E. B., & Alatlı, B. (2015). Effect of correction-for-guessing formula on psychometric characteristics of test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 925–929.
- Yaşar, M., Kartal, S. K., & Aybek, E. C. (2021). Scoring methods for multiple choice tests: How does the item difficulty weighted scoring change student's test results? *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 309–324..





سلوك النمط . أ وتصميم مقياس لقياسه وتقنيته على عينات في البيئة الجزائرية

أ.د. بشير بن معمر معمريّة *

maamriabashir2018@gmail.com

الملخص

تناول البحث تصميم مقياس لسلوك النمط . أ، على عينات من البيئة الجزائرية. تكوّن المقياس من 45 بنداً، توزعت على ثلاثة أبعاد، يقيس كل بعد 15 بنداً، والأبعاد هي: السرعة ونفاذ الصبر، الاستغراق في العمل، التنافس وصعوبة الانقياد. وتكونت عينة التقنين من 451 فرداً؛ منهم 214 ذكراً، و237 أنثى. تراوحت أعمار عينة الذكور بين 15.15 سنة. بمتوسط حسابي قدره 20.73 سنة، وانحراف معياري قدره 5.79 سنة. وتراوحت أعمار الإناث بين 15.15 سنة. بمتوسط حسابي قدره 19.54 سنة، وانحراف معياري قدره 4.63 سنة. وتم سحب العينتين (الذكور والإناث) من تلاميذ وتلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن كليات جامعة الحاج لخضر . باتنة، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة. وتم حساب الصدق بطرق الصدق التمييزي، وصدق المحك، والصدق الاتفاقي، والارتباطات الداخلية بين البنود والدرجة الكلية للمقياس. أما الثبات فتم حسابه بطريقة التطبيق وإعادته، وطريقة ألفا كرونباخ للتجانس، وكانت المعاملات كلها جيدة، ثم استخرج المعايير التائية.

الكلمات المفتاحية: تصميم، مقياس، سلوك، نمط . أ، تقنين، الجزائر.

* أستاذ القياس النفسي ومناهج البحث النفسي (سابقاً) جامعتا الحاج لخضر . باتنة ومحمد الأمين دباغين . سطيف . الجزائر.

للاقتباس: معمريّة، بشير بن معمر. (2026). سلوك النمط . أ وتصميم مقياس لقياسه وتقنيته على عينات في البيئة الجزائرية ،
مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 8(2)، 134-194.

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



Designing and Standardizing a Scale for Type A Behavior in the Algerian Context

Prof. Bashir Moamar Maamria*

maamriabashir2018@gmail.com

Abstract

The study addressed the development of a scale for Type A behavior using samples drawn from the Algerian context. The scale consisted of 45 items, distributed across three dimensions, with 15 items for each dimension. The dimensions were: speed and impatience, work involvement, and competitiveness and difficulty in compliance.

The standardization sample consisted of 451 participants, including 214 males and 237 females. The ages of the male participants ranged from 15 to 55 years, with a mean age of 20.73 years and a standard deviation of 5.79 years. The ages of the female participants ranged from 15 to 51 years, with a mean age of 19.54 years and a standard deviation of 4.63 years. The male and female samples were drawn from students in secondary education institutions in Batna Province, as well as from faculties of the University of El Hadj Lakhdar – Batna, and included students, employees, and faculty members. Validity was calculated using discriminant validity, criterion-related validity, concurrent validity, and internal correlations between items and the total scale score. Reliability was calculated using the test–retest method and Cronbach’s alpha for internal consistency. All coefficients were found to be satisfactory. T-score norms were subsequently derived.

Keywords: Design, Scale, Behavior, Type A, Standardization, Algeria

* Former Professor of Psychometrics and Psychological Research Methods, University of El Hadj Lakhdar – Batna and Mohamed Lamine Debaghine University – Sétif, Algeria.

Cite this article as: Maamria, Bashir Moamar. (2026). Designing and Standardizing a Scale for Type A Behavior in the Algerian Context. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 134-194

© 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

تم الاستناد، لتناول سلوك النمط . أ، على الخلفية العلمية المرتبطة بالنشأة التاريخية لدراسة أمراض القلب. فقد لوحظ منذ زمن طويل، أن السلوك والانفعال يؤثران على الجهاز الدوري. وبالرغم من أن مرض انسداد الشريان التاجي، ومرض الذبحة الصدرية، قد عُرفا، أنهما أمراض طبية، منذ زمن بعيد، إلا أن هناك من الباحثين من يرى وجود عوامل نفسية كأسباب لحدوثها، ويؤكدون بذلك دقة الخيط الفاصل بين المؤثرات النفسية والصحة البدنية أو الأمراض البدنية.

وتم التعبير عن مثل هذه الأفكار، كنتيجة لملاحظات فعلية، بواسطة أحد الأطباء الإنجليز، يدعى وليام هارفي (W. Harvey)، عام 1628، أي منذ أكثر من 380 سنة. إذ قال: "كل انفعال مصحوب بألم أو لذة، خوف أو رجاء، هو في الحقيقة السبب في الإثارة والهياج، الذي يمتد تأثيره إلى القلب". (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 5).

وبينما تنطبق ملاحظة هارفي على الوظيفة العامة للقلب، فإن طبيبا وجراحا بريطانيا، يدعى جون هنتر (J. Hunter)، رأى بعد 150 سنة من ملاحظة هارفي، أن هناك ارتباطا بين الذبحة الصدرية، وكل من الانفعال والسلوك. وقال إن حياته مرهونة بسلامة قلبه، الذي قرر بالفعل مضايقته، وتوفي هنتر، فجأة، بعد مناقشة حادة، في اجتماع في مستشفى سان جورج عام 1793.

وبعد قرن، من وفاة هنتر، لاحظ السير وليام أوسلر (W. Osler)، أن حالة تصلب الشرايين، وما يصاحبها من حدوث الذبحة الصدرية، لا تنتشر عشوائيا بين الناس، ولكنها تميل، إلى حد ما، إلى مفاجأة نوع معين من الأشخاص. وكتب أوسلر عام 1897، "أعتقد أن الضغط المرتفع الذي يعيش الناس تحت وطأته، والتعوّد على العمل بأقصى طاقة، هو المسؤول عن ضعف أو اضمحلال الشرايين، أكثر من الإسراف في المأكّل والمشرب".

ووصف أوسلر، مرضى القلب، بأنهم أفراد مكافحون من أجل النجاح في تحمل المسؤولية، وأنهم يقعون تحت ضغوط مرتفعة في سبيل ذلك، وتم توضيح العديد منها بواسطة أطباء نفسيين مشهورين، مثل كارل ووليام مينينجر (Carl & William Menninger)، اللذين كان لدهما اقتناع كامل، بأن مرضى القلب لديهم ميول عدوانية قوية، وعادة ما يتم كظمها أو قمعها، أو كبتها تماما، إضافة إلى أن سمات الشخصية، تعمل بوصفها عوامل مهيئة للانسداد التاجي والذبحة الصدرية. وتم وصف هؤلاء الأشخاص بما يأتي:

1. ظاهرة الهدوء، لا يكاد يبدو عليهم شيء من الإجهاد.
2. يبدو عليهم الاستقلال بذواتهم، والاستغناء عن الآخرين، ولديهم مفهوم إيجابي عن ذواتهم.
3. يستعملون المحادثة والجدال لتحقيق سيطرتهم على الآخرين وتوجيههم لهم.
4. لهم قدرات فائقة على التعبير عن مشاعرهم بطريقة عقلانية وليس انفعالية.



5. يكظمون المشاعر ويلجؤون إلى التخيل بدلا من التعبير السلوكي عنها.
6. يصعب عليهم التعبير عن العدائية أو الكراهية، ولكنهم يوجهون هذه المشاعر إلى أساليب سلوكية تسمح لهم في آخر الأمر بأن يحتلوا مكان الصدارة والرئاسة. (ص 6).
أما مرضى الذبحة الصدرية، فإنهم يشبهون مرضى انسداد الشريان التاجي، في أنهم يظهرون الدافع الشديد إلى العمل، كما أنهم يميلون إلى اختيار الأعمال التي لا يكون لهم فيها من الرؤساء غير أنفسهم، ويحققون الامتياز والتفوق، دون أن يضطروا إلى تحمل الشيء الكثير من المسؤولية الإدارية. وأنماط السلوك السائدة لدى الفريقين، هي السعي القهري من جهة، والحماس للوصول إلى القمة من خلال العمل الشاق وضبط النفس من جهة أخرى. أما بالنسبة لمرضى الشريان التاجي، فقد تبين أن أكثر جهدهم وسعيهم يكون في المهنة التي يستطيع الفرد أن يعمل فيها على ترقية نفسه، والصعود في مراتبها. وأما بالنسبة لمرضى الذبحة الصدرية، فقد كان سعيهم واجتهادهم في المهنة التي لا تقوم على التنافس، إذ يستطيع الفرد أن يكون رئيسا لنفسه. وفي كل من النمطين، نجد أن الصراع السائد المتغلب، هو نوع من الصراع مع السلطة. (ص 7).

واستمر البحث الطبي، المتعلق بأمراض القلب، واستطاع أن يكتشف أن هناك أنماطا سلوكية محددة، ترتبط بأمراض القلب، وتم تركيز الاهتمام، خاصة، على سلوك النمط . أ، الذي تبين، أنه أكثر ارتباطا بهذا النوع من الأمراض التي تصيب القلب، إضافة إلى ارتباطه بخصائص شخصية أخرى. وبالتالي، فإن هذا البحث يهدف إلى ما يأتي.
مشكلة البحث.

تحدد مشكلة هذا البحث من خلال إثارة السؤالين الآتيين:

1. ما الأبعاد الأساسية لمتغير نمط السلوك . أ؟
 2. ما الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس نمط السلوك . أ، على عينات هذا البحث؟
- هدف البحث.

يهدف هذا البحث أساسا إلى تصميم مقياس لقياس نمط السلوك . أ وتقنيته على البيئة الجزائرية، بحساب شروطه القياسية ومعايير التائية، من أجل جعله صالحا للاستعمال في البيئة الجزائرية التي تم تقنيته عليها.

أهمية البحث.

الأهمية النظرية.

وتتمثل في الدراسة النفسية للخاصية السلوكية المسماة "نمط السلوك . أ"، والعمل على إبرازه والتعرف على طبيعته وعلى بنائه النظري، وأبعاده، ومضامينه السلوكية، وخصائص الأفراد المتسمين به،



وعلاقته بأمراض القلب، خاصة، وبمتغيرات سلوكية أخرى، ثم العمل على تصميم مقياس لقياسه وتقنيته
كلها على البيئة الجزائرية، بحساب خصائصه القياسية ومعايره.
الأهمية العملية.

يقدم هذا البحث خبرة منهجية عملية، وتدريباً على طريقة بناء (تصميم) مقاييس نفسية جديدة من
مضامينها النظرية، وتقنيها على عينات في بيئات محددة، بهدف استعمالها في البحث النفسي في هذه
البيئات.

حدود البحث.

يتحدث الباحثون عادة عن حدود بحوثهم، والهدف من ذلك هو تحديد المجال الذي تعمم عليه

نتائج

البحث، ومن هنا فإن حدود هذا البحث تتعّين بمفاهيمه وهي: سلوك النمط .أ، وتصميم مقياس
لقياسه، وتقنين المقياس على عينات في البيئة الجزائرية.

مصطلحات البحث.

سلوك النمط .أ. هو زملة سلوكية يتميز أصحابها بثلاث سمات كبرى، هي: (1) السرعة ونفاذ
الصبر، (2) الاستغراق في العمل، (3) التنافس وصعوبة الانقياد. وتنضوي في إطارها أنماط سلوكية عديدة،
كما يظهر في بنود المقياس الذي يسعى الباحث إلى إعدادده وتقنيته.

تصميم. هو إجراء عملي منظم لإعداد أو بناء أداة قياس، تكون لفظية في معظم الحالات، تأتي على
صيغة عبارات تقريرية أو أسئلة يجاب عنها بطريقة موضوعية منظمة، أو على صيغة مواقف يبين الفرد
كيف يتصرف فيها، أو مهام يبين الفرد كيف يؤديها. ويتضمن المقياس المصمم، بالنسبة للمفحوص،
العناصر الآتية: اسم المتغير الذي يقيسه المقياس، البيانات الشخصية للمفحوص، تعليمات التطبيق،
البنود أو الأسئلة، طريقة الإجابة عن البنود أو الأسئلة. وتضاف إلى تصميم المقياس عناصر أخرى بالنسبة
للفاحص، هي: طريقة تصحيح الإجابات، طريقة الحصول على الدرجة الخام، طريقة تفسير الدرجة على
المقياس أو الاختبار.

مقياس. هو أداة لفظية موضوعية مقننة تشمل عينة من السلوك الذي يرتبط بمتغير أو خاصية
سلوكية محددة.

تقنين. تشير عملية التقنين إلى مجموعة من الإجراءات على الاختصاصي القياسي أن يقوم بها
بشكل جيد، حتى يصبح المقياس صالحاً للاستعمال بكل ثقة. وهي مجموعة من الدراسات النظرية والميدانية
والإحصائية التي تجرى على المقياس النفسي، وتشمل تعريف المتغير محل القياس تعريفاً جيداً، وصياغة
البنود، وتحديد تعليمات التطبيق، ودراسة معاملات الصدق والثبات، واستخراج المعايير، ووضع طريقة

تصحيحه والحصول على الدرجات الخام، وكيفية تفسير درجاته وفقا للمعايير المشتقة. ويقوم الباحث بتسجيل نتائج هذه الدراسات في كتيب يسمى تعليمات أو دليل المقياس.

منهجية البحث.

تعددت الأساليب المنهجية لتناول موضوعات هذا البحث، في البداية كان المنهج نوعيا، قام الباحث بعرض معلومات بأسلوب تحليلي وصفي لمتغير البحث وهو سلوك النمط . أ، كمتغير نفسي له علاقة بأمراض القلب كما له علاقة بمتغيرات شخصية أخرى، ويهدف تصميم مقياس لقياسه، قام الباحث بأسلوب تحليلي وصفي، كذلك، بعرض محاولات سابقة لقياسه، فتعرف على أبعاد الثلاثة، ثم أنجز الباحث مما سبق كله، قائمة من العبارات السلوكية التي يمارسها عادة المرتفعون في سلوك النمط . أ، وأنشأ منها مقياسا ذا ثلاثة أبعاد، ثم استعمل منهج المعاينة الاحتمالية، فقام بسحب عينة بطريقة عرضية أو العينة المتاحة أو سهلة المنال، وبعد أن طبق بنود المقياس على أفراد العينة للإجابة عنها، وحصله على الدرجات الخام، انتقل إلى المنهج الكمي، أي استعمل أساليب إحصائية متعددة وصفية واستدلالية؛ كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين والارتباط، واختبار "ت" لحساب معاملات الصدق والثبات واستخراج المعايير التائية للمقياس.

الخلفية النظرية لمتغير سلوك النمط . أ.

بدأ اكتشاف نمط . أ أثناء البحث في النشاط العام للفرد، في بداية الخمسينات من القرن العشرين، على يد طبيبي القلب الأمريكيين ماير فريدمان، راي روزنمان (Mayer Friedman & Ray Rosenman)، وتوالت البحوث كواحدة من أهم الطرق للكشف عن الشخصيات الميالة إلى التعرض لضغوط أحداث الحياة والتأزم النفسي. وفي بداية السبعينات، وضع روزنمان، فريدمان تخطيطا لشخصية المرء المهيأ للإصابة بأمراض الشريان التاجي للقلب. واتضح أن هؤلاء المرضى يسلكون بأسلوب متشابه في كثير من النواحي، فقد كانوا شديدي التنافس، مرتفعي الإنجاز، عدوانيين، متسرعين، نافدي الصبر، كما يتميزون بأسلوب انفجاري في الحديث، مع ظهور توتر في عضلات الوجه، والشعور بأن الوقت يسرقهم، وأن مسؤولياتهم ضخمة. (عسل، 2008، ص 80).

وأشار جنكينز وآخرون (C. D. Jenkins & others, 1979)، إلى أن سلوك النمط . أ، يعكس أسلوبا سلوكيا أكثر منه استجابة للمشقة Stress. وهو يتألف من عناصر شائعة أو متشابهة، أهمها القلق والطموح. وبهذا المعنى، لا يُعدّ سلوك النمط . أ بعدا أو سمة شخصية في حد ذاته، ولكنه أسلوب سلوكي وانفعالي مبالغ فيه، يستجيب به الأفراد الذين يمتلكون خصائص شخصية معينة. ويبدو أن هذا النمط، ينتج عن تضخيم داخلي للرغبة في ضبط الشخص لبيئته، وحدوث القلق عند فقد مثل هذا الضبط.



(يوسف، 1994، ص 18). ويعتقد شميد، لاولر (Schmied & Lawler, 1986)، أنه ينمو ويرتقي، من خلال التفاعل بين متطلبات البيئة وخصال الشخصية. (ص 255).

ويرى كل من فريدمان، روزنمان (Friedman & Rosenman, 1969)، أن هذا السلوك، ليس اضطراباً عقلياً أو مركباً من التوترات أو المخاوف أو الوسواس، ولكن يمكن اعتباره نموذجاً من الصراع المقبول اجتماعياً. (موسى، 1994، ص 128).

ويعتقد فريدمان، بوث. كيولي (Friedman & Booth – Kewley, 1987)، أن أشكال السلوك، من قبيل الكلام السريع، والحديث الانفجاري، والدق بالأيدي، والعجلة، عبارة عن مؤشرات لحالة انفعالية خفية غير صحيحة. كما يشير كل من سولز، وان (Suls & Wan, 1989)، إلى أن الكفاح المستمر والعدواني لإنجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن، ترتب عليه مشاعر مزمنة بالقلق وعدم الراحة. ويؤدي التعرض المكثف لمثيرات المشقة التي لا تخضع للسيطرة، إلى استجابات تتسم بالاكتئاب من أفراد ذوي سلوك النمط أ، مقارنة بذوي سلوك النمط ب. (يوسف، 1994، ص 19).

ويعتقد دانييل جانستر (Janster, 1991)، أن سلوك النمط أ، يمكن اعتباره نموذجاً عاماً للشخصية، يرتبط مع غالبية متغيرات الشخصية والاستجابات الجسدية، ويعطي مدى واسعاً من الفروق الفردية. كما تم وضع تصور لسلوك النمط أ، بأنه شبكة من الخصائص السلوكية والمؤشرات في أسلوب تعبيرى ومعرفى. ويرى بورتنر (Bortner) أن سلوك النمط أ، يقابله على الطرف الآخر سلوك النمط ب، وكذلك عوامل عامة مثل: المنافسة والسلوك التعبيري وضغط الوقت والسرعة الزائدة. (باطة، 2000، ص 71).

تعريف سلوك النمط أ.

وتم تعريف هذا المصطلح، في بداية ظهوره من قبل الكثير من الباحثين بمصطلح، نمط الشخصية أ.

Type)

"A" Personality)، إلا أنه مع زيادة دقة الملاحظات العيادية، والدراسات في هذا المجال، استبدل إلى مصطلح، سلوك النمط أ (Type "A" Behaviour Pattern). ويشير المصطلح الأول إلى وجود سمة Trait أو مجموعة من السمات، مرتبطة فيما بينها (نمط) للشخصية، تتضمن عدداً من الخصائص الأساسية والجوهرية، ذات الثبات النسبي في التنظيم النفسي للفرد، لكن سلوك النمط أ، يشير إلى مجموعة من الخصائص السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، التي تظهر لدى بعض الأفراد، تحت ظروف معينة، وفي مواقف محددة، كما أن هذا النمط قابل للتعديل والتغيير. (شكري، 1993، ص 29). لكن الخصائص السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، تعد عادات سلوكية، تنتظم في سمة أو نمط في الشخصية، يتسم بالثبات النسبي.

ويعرف فريدمان، روزنمان (Friedman & Rosenman)، سلوك النمط . أ، بأنه: "مركب من الفعل والانفعال، يمكن أن يلاحظ في الشخص الذي يتسم بالعدوانية، والاهتمام في كفاح مرير ومزمن، من أجل إنجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن، ولو كان على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين". إن سلوك النمط . أ، يبرز لدى الأشخاص ذوي الحساسية للتحدي القادم من البيئة الفيزيائية أو الاجتماعية المحيطة هؤلاء الأشخاص، وله عناصر أساسية؛ مثل: العداوة، والقابلية للاستثارة، والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلي بالصبر، والنشاط المتعجل، والتنافس العام. (يوسف، 1998، ص 255).

ويعرفه جنكينز (Jenkins, 1975)، وهو من الباحثين الذين أسهموا كثيرا في فهم سلوك النمط . أ، بأنه: "عرض سلوكي ظاهر، أو أسلوب في الحياة، يتسم بالتطرف، والتنافس والمجاهدة من أجل الإنجاز، والعدوانية، ونفاد الصبر، والعجلة، والضجر، وعدم الاستقرار، والنشاط، والانتباه الزائد، وسرعة الحديث، والتوتر في الجهاز العضلي والوحي، والوقوع تحت ضغط الزمن، وتحدي المسؤوليات. ويتسم ذوو سلوك النمط . أ، بالانغماس كلية في وظائفهم، غافلين الجوانب الأخرى من حياتهم. ولا يعد هذا النمط من السلوك سمة شخصية أو استجابة معيارية لمواقف التحدي، ولكنه استجابة لاستعداد الشخص للموقف الذي يتحدى قدراته. (موسى، 1994، ص 128).

ويعرف روزنمان (Rosenman, 1990)، سلوك النمط . أ، بأنه نشاط وانفعال مركب، يتضمن استعدادات سلوكية، مثل الطموح، والعدوانية، والتنافسية، ونفاد الصبر، إضافة إلى أنواع معينة من السلوك، مثل توتر العضلات، العدائية، التنبيه الزائد، الأساليب اللفظية التوكيدية، التعبيرات الانفجارية، المعدل المتسارع للنشاط، والاستجابات الانفعالية، مثل التهيجية أو الاستثارة، وتزايد احتمالات الغضب. (شلي، 2009، ص 121). ويعرف سلوك النمط . أ، كذلك، كل من سونج، تيراو، ناكامورا (Song, Terao & Nakamura, 2007)، بأنه: نمط من السلوك يتسم أصحابه بسلوك المنافسة (Competitive)، صعوبة المراس (Hard-driving)، الاستغراق في العمل (Job Involvement)، مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، العدائية (Hostility)، السرعة ونفاد الصبر (Speed-Impatience)، الغضب (Anger)، ضغط الوقت (Time Urgence)، التوكيدية (Assertive)، إضافة إلى أساليب الحديث الحادة، الانفجارية والسريعة (Vigorous speech)، وعلى العكس من ذلك يكون أصحاب النمط . ب. (ص 121، 122).

ويعرف ماتيوس (Mathews, 1982)، سلوك النمط . أ، بأنه: سمة عامة، تمثل استعدادا عاما أو مجموعة

خصائص تظهر في الميل إلى الاستجابة للمثير بزملة من الاستجابات ذات الخصائص النفسية المتمثلة في السلوك التعبيري، والمنافسة، والسرعة والاندفاع والنشاط العالي. (باطة، 2003، ص 3).



وسلوك النمط . أ، طراز سلوكي منظم وشبه ثابت، يتمثل في استجابات سلوكية تدخل في دائرة الاعتياد لدى الفرد، تتضمن المغالاة في التنافس، واللد في الخصومة، والتطرف في العدوانية، والتسرع وعدم الصبر، والقلق، وفرط الانتباه، واستغراق الجسد كله في الانفعالات، وهذه الاستجابات السلوكية، ليست قاصرة على مواقف بعينها، بقدر ما هي أسلوب عام للتعامل، ولها من الثبات ما يجعلها متغيرا من متغيرات الشخصية، ومؤشرا على أن الشخصية التي تشيع عندها هذه الاستجابات السلوكية، تكون مهيأة للتأزم النفسي. (عيسى، 1996، 161).

ويستجيب أفراد النمط . أ، إلى الضغوط استجابات غير عادية من الجهاز العصبي السمبتاوي. وهناك من النتائج ما يشير إلى أن الأفراد من ذوي النمط . أ، يظهرون مقاومة ضعيفة للنشاط السمبتاوي عند تعرضهم للضغوط، مما يدل على أن ردود أفعالهم إزاء الضغوط، ليست أكبر فحسب، بل تستمر مدة أطول. أما مقاييس الراحة للنشاط الذاتي، عند شخص من ذوي النمط . أ، فليست متميزة. (دافيدوف، 1983، ص 504).

إن الذي نلاحظه على ما ورد في التعريفات السابقة، أن أصحاب نمط . أ، يتسمون بخصائص معينة، تجعلهم يتميزون عن غيرهم من ذوي الأنماط الأخرى.

خصائص ذوي سلوك النمط . أ.

ذكر كل من فريدمان، روزنمان (Friedman & Rosenman, 1987)، أن ذوي سلوك النمط . أ، يتميزون بمجموعة أبعاد هي: الأسلوب التعبيري، المنافسة، العدائية، السرعة في الأداء، الاندفاع، انخفاض الصبر. (عسل، 2008، ص 86).

ويشير جنكنز (Jenkins)، إلى أن النمط . أ، نظام سلوكي له خصائصه المتميزة، أو أسلوب معيشي يتصف بالتنافس الشديد، والكفاح من أجل النجاح وتحقيق الإنجازات القيّمة، والعدوانية، والعدائية، وفقدان الصبر، والتهور، والقلق، والشعور الشديد بالمسؤولية، وإلحاح الوقت أو ضغط الزمن. (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 5).

وهناك خصائص نفسية مرضية عديدة لأصحاب الدرجة المرتفعة على سلوك النمط . أ. ويفترض فريدمان (Friedman, 1996)، أن العامل الكامن، المسبب والمسؤول عن بدء سلوك النمط . أ، هو عدم الأمان الداخلي، أو الدرجة غير الكافية من تقدير الذات. أما أكثر الجوانب الملاحظة والظاهرة لسلوك النمط . أ، هو الشعور بضغط الوقت، أو نفاد الصبر، الذي يؤدي إلى شعور مزمن بالتهيج والسخط والغضب. أما المظهر الانفعالي الظاهر لسلوك النمط . أ، فهو العدائية الطليقة. (عبد الخالق، 2000، ص 485).

ويورد فريدمان (Friedman)، في المرجع نفسه، أن لسلوك النمط . أ، مكونات مضمرة وأخرى صريحة، من بينها عدم الأمان، وانخفاض تقدير الذات، مع محاولات تعويضية لاستبدال غياب العاطفة والإعجاب الوالدي، والخوف المستمر من حدوث كوارث في المستقبل، والحساسية المفرطة للنقد، وعدم التأثير نسبيا بالمديح. ويؤدي عدم الأمان وانخفاض تقدير الذات إلى القلق والاكتئاب، مع المعاناة من الأرق نتيجة الغضب أو الإحباط، إضافة إلى الفشل في تقديم المساعدة التي تستغرق زمنا للآخرين، عدم التقبل لعملية التفويض للآخرين، ووضع مواعيد نهائية لا حاجة لها، والعداية الحرة الطليقة، وعلاقات أسرية مختلة، وتوتر زواجي، وتكرار فقد الشخص لأعصابه أثناء قيادة السيارة، ونقص القدرة على الشعور بالسرور تجاه إنجازات الآخرين، إضافة إلى عدم تحمل مجرد الأخطاء التافهة، وعدم الاعتقاد في الإثارة. (ص ص 485، 486).

وأشارت الدراسات (Harre & Lamb, 1986, Coldenson, 1984) إلى أن ذوي سلوك النمط . أ، يتصفون بخصائص عدة؛ منها: التنافس الشديد، الرغبة في الإنجاز، التنبه الشديد، سرعة الحديث، توتر عضلات الجبهة، الشعور بضغط الوقت وإلحاحه، الغضب، العداء، نفاد الصبر وعدم التآني، الشعور بالتملل وعدم الاستقرار، وربما وجود وساوس متصلة بالأرقام والأعداد. (دويدار، 1999، ص 284). وطبقا لقائمة جنكنز (Jenkins)، لقياس سلوك النمط . أ، يمكن تحديد خصائص ذوي النمط . أ فيما يأتي: التنافس وصعوبة الانقياد، السرعة ونفاد الصبر، الاستغراق الزائد في العمل، إلحاح الوقت، الغضب الموجه إلى الداخل والخارج، الضبط الاجتماعي المبالغ فيه، اللاتبادلية. (عسل، 2008، ص 80، 81).

ويتميز أصحاب سلوك النمط . أ كذلك بتعبيرهم عن درجة مرتفعة من الالتزام والإخلاص والجدية في الأنشطة المهنية، وتكريس الوقت للعمل. فالأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة في هذا النمط، يقررون أن لديهم صراعا وضغوطا مهنية مرتفعة، فهم يعملون أوقاتا إضافية، ويواجهون إنجازات مهمة في الأوقات القاتلة والحاسمة، ويفضلون الترقية والتشجيع من خلال العلاوات المالية. (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 8).

ولكن مع الدرجة العالية في الدافعية المهنية، والمصاحبة بالدرجة العالية من الرغبة في الإنجاز، فإنه يمكن القول إن ذوي سلوك النمط . أ، أكثر نجاحا من ذوي سلوك النمط . ب، ولكن على حساب صحتهم النفسية والبدنية.

وبينت الدراسات (Rhodewelt & Comer, 1982) كذلك، أن ذوي سلوك النمط . أ، لديهم حاجة ملحة إلى الحفاظ على ضبط ذواتهم فيما يتعلق بأحداث الحياة التي تواجههم، حتى عندما يكون ذلك غير ملائم بالنسبة لهم، فيما يفضي بدوره إلى تعرضهم لضغوط لا حاجة لهم إليها. فإنجاز العمل في آخر موعد،



والانتظار في إشارة المرور، مثلاً، هما من الأحداث اليومية القليلة التي يمكن أن تسلب الحرية في التصرف والحركة لدى أي شخص، ولكن ذلك يتضح بجلاء لدى ذوي سلوك النمط. أ بوجه خاص. (دويدار، 1999، ص ص 284. 285).

وبينت دراسة كل من مولر، بوثا (Moller & Botha, 1996)، أن خصائص ذوي سلوك النمط. أ، تكون مصحوبة بحدة بالسلوك المتمثل في: إلحاح الوقت، وعامل المنافسة القوية، والسرعة الزائدة، وهذه الخصائص السلوكية، تتأثر بمجموعة من الاعتقادات اللاعقلانية، التي يضعها الفرد لنفسه، ويسعى إلى تحقيقها. (عسل، 2008، ص 81).

وتوصل الباحثان (Costin & Draguns, 1989)، في جامعة لندن، إلى أن الطلاب الذين كشفوا عن سلوك نمط. أ، أظهرُوا مستويات غير عادية من الأفكار اللاعقلانية، إضافة إلى التوقع غير الواقعي للنجاح، ومعاناتهم من عدم الرضا، مع مستويات مرتفعة من الشك. وتربط بعض الدراسات بين سلوك النمط. أ والوساوس، مقارنة بالطلاب من ذوي سلوك النمط. ب، الذين قوّموا قدراتهم بصورة أكثر واقعية. (عبد الخالق، 1992، ص 12).

ويصنف هاييز وآخرون (Haynes & others, 1978)، خصائص سلوك النمط. أ، المرتبطة بالعمل، إلى ما يأتي: الشعور الطافي بضغط الوقت، الانشغال الشديد بالعمل، الشعور بعدم الراحة، عدم الرضا عن مستوى الأداء. وخصائص أخرى ترتبط بالسمات Trait related مثل: الرغبة القوية في التنافس والعدوان والسيطرة، والحاجة إلى التميز (Need to Excel) والسرعة، ونفاد الصبر. (شكري، 1998، ص 113).

ويتميز ذوو النمط. أ، كذلك، بالاستجابات الانفعالية، مثل سهولة الاستثارة والتوتر والقلق واللزمات

العصبية المصاحبة للتوتر، والانغماس في العمل مع الشعور بالمتعة في ذلك، تجاهل الأعراض المرضية، المثابرة، العمل بأقصى طاقة بصفة مستمرة، تفضيل العمل عن المثيرات الأخرى. (شليبي، 2009، ص 126).

ويتسمون كذلك بالتطرف في المنافسة والتملل والتيقظ الحاد، والدقة، والرغبة في التقدم، والنظام والتنظيم، وارتفاع الصوت، واستعمال تعبيرات باليدين والوجه أثناء الحديث، وحركات عصبية، والرغبة في السيطرة على الآخرين وعلى البيئة، ومصدر الضبط الداخلي، وعدم تذكر الأحداث السارة، والأكل سريعاً، والمشّي سريعاً، والحديث سريعاً، والتوجه نحو الإنجاز، والتشاؤم، والميل إلى الاكتئاب. (ص 127. 128).

وأوضح كل من ماثيوز، راکازكي، روزنمان (Mathews, Rakaczky & Rosenman, 1985)، أن ظهور خصائص سلوك النمط . أ، يتحدد بكل من العوامل الوراثية والبيئية معا، فبعض الخصائص، مثل: وجود أساليب محددة من الحديث (Styles of speech)، والعداوة والعدوان، ونفاد الصبر، والتنافس، والإنجاز، هي مكونات سلوك النمط . أ، تعزى إلى الوراثة. بينما تشير دراسات بورتنر، روزنمان، فريدمان (Bortner, 1976, Rosenman & Friedman)، وبحوث ماتيزوز، كرانتز (Mathews & Krantz, 1984) إلى أن العوامل البيئية التي تسهم في تكوين خصائص سلوك النمط . أ، تنبع جذورها من مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الفرد، وتكون ذات تأثير مباشر عن طريق التقليد (Imitation) أو النمذجة (Modeling) من الوالدين أو أحدهما من ذوي سلوك النمط . أ، أو يكون التأثير غير مباشر عن طريق أساليب معينة في تنشئة الطفل. (شكري، 1998، ص ص 113، 114).

وبين كل من جارفينين، ريكونين (Jarvenin & Raikonen, 1993) في دراستهما على عينة من الأمهات الفنلنديات ذوات سلوك النمط . أ، (ن = 924)، أنهن يتبعن أسلوب تنشئة أمومية تتسم بالعداوة تجاه أطفالهن، مثل تجاهل الطفل، واستعمال أسلوب العقاب البدني، وإدراك الأم لطفلها باعتباره مصدر إزعاج لها، إضافة إلى سرعة الانفعال وحدة الغضب عند التفاعل مع الطفل. (ص 114).

وبعد هذا التناول لخصائص ذوي سلوك النمط . أ، كما وردت في التعريفات ونتائج الدراسات السابقة، أوردها في القائمة الآتية، وهي كما يأتي:

- (1) السرعة في الأداء. (2) التطرف في المنافسة. (3) العناد وصعوبة المراس والانقياد. (4) الكفاح من أجل النجاح وتحقيق الإنجازات القيّمة. (5) الوقوع تحت ضغط الوقت، والعجلة ونفاد الصبر، وعدم التأني. (6) التوجه نحو الإنجاز. (7) الالتزام والإخلاص والجدية في الأنشطة المهنية. (8) صراع وضغوط مهنية مرتفعة. (9) العمل أوقاتا إضافية. (10) مواجهة إنجازات مهمة في الأوقات القاتلة والحاسمة. (11) الدرجة العالية في الدافعية المهنية. (12) الانزعاج من تأخر إنجاز العمل. (13) الحاجة إلى التميز في الإنجازات. (14) المجاهدة من أجل الإنجاز والعمل بأقصى طاقة بصفة مستمرة. (15) المعدل المتسارع والمرتفع للنشاط. (16) الانغماس كلية في الوظائف، مع إغفال الجوانب الأخرى في الحياة. (17) الاستغراق الزائد في العمل والانشغال به وتكريس الوقت له مع الشعور بالمتعة في ذلك. (18) الكفاح المستمر والعدواني لإنجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن، ولو كان على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين. (19) مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز والطموح. (20) الانزعاج الشديد عند الانتظار. (21) العدوانية. (22) العدائية الحرة الطليقة. (23) أساليب الحديث الحادة والانفجارية والسريعة، والدق بالأيدي عند الحديث من أجل التوكيد، وتعبيرات باليدين والوجه أثناء الحديث، وحركات عصبية. (24) الاستجابات الانفعالية، كالتهييجية وسهولة الاستثارة والتوتر والقلق واللزمات العصبية المصاحبة للتوتر. (25) الغضب



الموجه إلى الداخل والخارج. (26) الشعور الشديد بالمسؤولية. (27) عدم الأمان. (28) انخفاض تقدير الذات. (29) الخوف المستمر من حدوث كوارث في المستقبل. (30) الحساسية المفرطة للنقد. (31) عدم التأثر نسبياً بالمديح. (32) التعرض لبعض المشاعر المزعجة كالقلق والتشاؤم والاكتئاب والوساوس والإحباط والأرق. (33) الفشل في تقديم المساعدة التي تستغرق زمناً للآخرين. (34) عدم التقبل لعملية التفويض للآخرين. (35) علاقات أسرية مختلة. (36) توتر زواجي. (37) فقد الأعصاب أثناء قيادة السيارة. (38) نقص القدرة على الشعور بالسرور تجاه إنجازات الآخرين. (39) عدم تحمل مجرد الأخطاء التافهة. (40) عدم الاعتقاد في الإثارة. (41) التنبيه الشديد والتيقظ الحاد والتوتر في الجهاز العضلي والوحي. (42) الشعور بالتملل وعدم الاستقرار. (43) الضبط الاجتماعي المبالغ فيه. (44) اللاتبادلية. (45) الأفكار اللاعقلانية. (46) التوقع غير الواقعي للنجاح. (47) مستويات مرتفعة من الشك. (48) عدم الرضا عن مستوى الأداء. (49) الميل إلى السيطرة على الآخرين وعلى البيئة. (50) مناوئة السلطة (51) الحساسية للتحدي القادم من البيئة الفيزيائية أو الاجتماعية المحيطة. (52) الحفاظ على ضبط الذات عند التعرض للضغط. (53) الميل إلى التطرف. (54) التوكيدية. (55) الاندفاع. (56) وضع مواعيد نهائية لا حاجة لها. (57) تجاهل الأعراض المرضية. (58) المثابرة. (59) تفضيل العمل عن المثيرات الأخرى. (60) الرغبة في التقدم. (61) الدقة. (62) النظام والتنظيم. (63) ارتفاع الصوت. (64) مصدر الضبط داخلي. (65) عدم تذكر الأحداث السارة. (66) السرعة في الأكل والمشي والحديث.

وفي فقرة قادمة، تتعلق بإعداد المقياس لقياس سلوك النمط. أ، أورد قائمة أخرى، أكثر إجرائية، لاستعمالها في صياغة البنود.

سلوك النمط. ب.

إذا كان هناك أناس، يوصفون بذوي سلوك النمط. أ، فلا بد أن هناك أناساً من ذوي سلوك النمط. ب، الذين تبين أنهم يسترخون بسرعة أكثر، وهم أقل طموحاً، وأكثر صبراً. ويطمئنون أنفسهم بأنفسهم، وغير مستعجلين، ويركزون على الكيف أكثر من الكم، ويدخنون أقل، ولديهم مستوى أقل من الكولسترول، وإصابتهم بنوبات القلب أقل من أفراد سلوك النمط. أ. (السيد وآخرون، 1990، ص 689).

خصائص سلوك النمط. ب.

رغم أن اهتمام الباحثين ركز على سلوك النمط. أ، إلا أن هناك دراسات اهتمت بالطرف المقابل له والمنافض، وهو سلوك النمط. ب، وتم تحديد خصائصه تبعاً لنتائج الدراسات، وهي كما يلي:

1. القدرة على الحب وتقديم العاطفة وتقبلها، وغالباً ما يكون الأشخاص من هذا النمط قد تلقوا في طفولتهم المبكرة درجة مناسبة (أي غير مشروطة) من الحب والعاطفة والإعجاب من أحد والديهم أو كليهما.
2. القدرة على التسامح.



3. عدم مقاطعة الآخرين عند تعبيرهم عن أفكارهم.
4. القدرة على الاستماع إلى الآخرين دون نفاذ الصبر.
5. تقبل النقد البناء والهدام.
6. تقبل تفويض الآخرين أو ندهم للقيام بعمل ما كلما كان ذلك ضروريا.
7. سهولة الثقة في الآخرين.
8. محاولة تجنب التركيز الزائد على الذات.
9. محاولة المحافظة، في سن الرشد، على مختلف الأنشطة والاهتمامات التي كان الفرد يستمتع بها في عمره المبكر.
10. تحمل الضحك على نفسه مع إحساس جيد وحقيقي بالدعابة.
11. القدرة على إيجاد وقت كاف للتأمل في أهداف حياته وآمالها، وعلى أن يتذكر ماضيه.
12. عدم المعاناة من ضغط الوقت.
13. عدم المعاناة من نفاذ الصبر.
14. عدم ظهور الحاجة الوسواسية إلى الكشف عن الإنجازات أو مناقشة الأداء الذي قام به.
15. القدرة على الاسترخاء دون الشعور بالذنب.
16. عدم الاتصاف بالعدوانية الطليقة.
17. العمل دون إحباط.
18. المشاركة في الرياضة أو غيرها من الأنشطة الترويحية دون الشعور بالحاجة إلى إثبات التفوق.
- (عبد الخالق، 2000، أ، ص 486).
- ويتصفون كذلك بالخصائص التالية:
19. الشعور بالأمان.
20. تقدير مرتفع للذات. (عبد الخالق، 2000، ب، ص 497).
- سلوك النمط . أ وأمراض القلب.

في عام 1981، كشفت إحدى الدراسات الوبائية (Epidemiological) الأمريكية لأمراض القلب، عن حقيقة مفادها، أن مرض الشريان التاجي للقلب، يقع على رأس الأسباب المؤدية إلى الوفاة، أو العجز (Disability)، في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يؤدي إلى نسبة وفيات تقدر بنحو 600 ألف شخص سنويا، 35 % منهم، يقعون في أعمار أقل من 65 سنة. وفي هذا الإطار، اهتمت أبحاث طبية بتحديد عوامل الخطر التي تقف وراء هذا المرض، التي أصبحت معروفة الآن، مثل التدخين المكثف، وضغط الدم المرتفع (Hypertention) والنهم (Obesity) أي البدانة، وكوليستيرول الدم المرتفع (Elevated Serum Cholesterol)



، وانعدام التمرين. (الغباشي، 2000، ص 127). ووجود تاريخ عائلي للمرض، والعمر، والجنس، وسلوك النمط. أ، أو الضغوط. (بوندي، 2000، ص 651). ومع ذلك، فإن الاعتماد على هذه العوامل، لا يزال يتنبأ فقط بأقل من نصف معدل حدوث الإصابة بنوبات القلب الجديدة. وتواصلت جهود الباحثين لدراسة مصادر أخرى للمرض، قادتهم إلى استنتاجات تدين عددا من العوامل النفسية، كمتغيرات مهينة للمرض، أو مسببة له بالفعل، أو مفاقمة له بعد وقوعه، وربما تعوّق التحسن بعد بدء التدخل العلاجي. ليس هذا فحسب، بل امتد الاهتمام ليشمل، إلى جانب أمراض الشريان التاجي، معظم أمراض القلب والدورة الدموية، التي تحاط ظروف حدوثها بشكوك حول تأثير النشاط النفسي المعرفي والوجداني عليها. (الغباشي، 2000، ص 127).

والمعروف فزيولوجيا، أن درجة دفع القلب للدم في الجسم، وحركته، تتغير في حالتي الهدوء والانفعال الشديد، ففي حالة الانفعال الشديد، قد يتطور الأمر، إلى أن يصبح القلب عرضا سيكوسوماتيا، يحتاج إلى العلاج النفسي، بما في ذلك ضغط الدم الجوهرى (Essencial Hypertention) وضغط الدم الوظيفي (Functional Dysrhythmias) وأمراض القلب الانسدادية. (دويدار، 1999، ص 281).

وكشف استعراض الإنتاج الفكري النفسي، في هذا المجال، عن اهتمامات متنوعة، ببحث دور المتغيرات النفسية في ترسيب أمراض القلب (Cardio Vascular Disease (CVD والدورة الدموية، وفي نشوئها وتطورها، وفي التأثير على إجراءات التدخل العلاجي. وكان أهم متغير نفسي تمت الإشارة إليه، هو سلوك النمط. أ (Type "A" Behaviour Pattern)، أو سلوك التعرض لمرض القلب التاجي (-Coronary-prone Behavior)، أو الاستهداف السلوكي لأمراض القلب، ومنها المشقة النفسية (Psychological Stress). (الغباشي، 2000، ص ص 127. 128).

وتعد أمراض شرايين القلب التاجية (CHD) Coronary heart disease، من الأمراض المزمنة والمتطورة، وتؤثر أساسا على الشرايين التاجية Coronary arteries. وهي أمراض مكتسبة، وتتطور فيها العمليات المرضية تدريجيا، من خلال تراكم الدهون على الجدران الداخلية للشرايين، بما يؤدي إلى ضيقها، وتصلب الأوعية، وتسمى هذه العملية تصلب الشرايين (Atherosclerosis). وهناك عدد من المظاهر العيادية لأمراض القلب؛ منها الذبحة الصدرية (Angina Pectoris) وضغط الدم المرتفع (Hypertention) وجلطة القلب (Myocardial Infraction) أو الموت المفاجئ (Sudden death)، وكل حالة من هذه الحالات، تعد حالة طوارئ طبية. (بوندي، 2000، ص 651).

ودخل مفهوم سلوك النمط. أ في الخمسينات، ميدان الطب، على أنه زملة أعراض عيادية، يعتقد أنها ترتبط بأمراض الشريان التاجي، وينظر إليه على أنه من عوامل الخطورة النفسية، التي لها علاقة بالأمراض القلبية الوعائية. وبعد دراسات متواصلة، استطاع أطباء النفس والسيكولوجيون، التعرف على

سلوك النمط . أ، وصار مفهوما نفسيا واسع الانتشار، ومفهوما مركزيا في علم نفس الصحة (Psychology Health)، وخاصة فيما يتعلق بأمراض القلب.

وكان أجدر من بحث في علاقة سلوك النمط . أ بالحالة الصحية، طبيب القلب الأمريكيين، ماير فريدمان، راي روزنمان (Mayer Friedman & Ray Rosenman)، في الخمسينات من القرن العشرين، انطلاقا من الائتلاف بين تيارين هما علم النفس، وخاصة الفروق الفردية، والطب السلوكي، فأدى ذلك إلى ظهور اهتمامات تجمع بين التيارين بأسلوب إجرائي يظهر في سلوك الأفراد. وأنجز هذان الباحثان دراسات عديدة في إطار مسلمة أساسية هي وجود نماذج شخصية معينة لها استعداد للإصابة بالاضطراب العضوي الناتج عن المعاناة النفسية، مع وجود مجموعة من الأعراض، مثل: فقدان الشهية، تدخين السجائر، ضغط الدم المرتفع، والتعرض للضغوط البيئية الحادة والمزمنة، مثل مرض القلب التاجي، ومرض الشريان التاجي (Coronary Artery disease). (بازطة، 2003، ص 4).

وقدم طبيب القلب الأمريكيان، سالفو الذكر، وصفا كاملا للإسهام السيكلوجي والسلوكي، المفسر لأمراض القلب، وأجريا سلسلة تتبعية من الدراسات المعملية والعيادية، عن دور السلوك والجهاز العصبي المركزي في الإصابة بأمراض القلب. وعرفا النمط السلوكي للأشخاص الذين يعدون عرضة للإصابة بأمراض القلب، والمعروفين بذوي سلوك النمط . أ، بأنهم يتميزون بتركيبة سلوكية/ انفعالية معقدة، تظهر على الأفراد الذين يخوضون معارك مستمرة للحصول على عدد غير محدود من الأشياء والأهداف والإنجازات في أقصر مدة زمنية، وإذا لزم الأمر، فقد يبذلون جهدا ضد الأشياء أو الأشخاص في البيئة المحيطة بهم. (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 7).

ودعمت نتائج دراسات أجريت في الستينات، من القرن العشرين، الاعتقاد بأهمية العلاقة بين أمراض القلب الانسدادية وسلوك النمط . أ المولد للمشقة النفسية، بوصفه يربط بين الفعل والانفعال (وهي العلاقة التي تمت ملاحظتها لدى بعض الأشخاص الذين يخوضون صراعا دائما بهدف الحصول، في أقصر وقت ممكن، على عدد معين من الأشياء والأهداف). إذ كشفت نتائج هذه الدراسات، أن 71 % من مرضى الذبحة الصدرية، هم من ذوي سلوك النمط . أ. وإذا كان الأمر كذلك، فإن دراسة مثل هذا النمط، رغم أنه لا يمثل نموذجا قابلا للتعميم على جميع المرضى، إلا أنه يساعد على تحديد خطط منهجية للعلاج النفسي. (دويدار، 1999، ص ص 281-282).

ففي دراسة قام بها جنكنز وآخر (Jenkins & other)، في مدرسة الطب بجامعة بوسطن الأمريكية، عن إمكان التنبؤ العيادي بمرض القلب التاجي باختبار سلوك النمط . أ، إذ تم تطبيق مقياس جنكنز للنشاط الشامل، لقياس سلوك النمط . أ، وعند مقارنة درجات المرضى التاجيين بدرجات ذوي سلوك



النمط. أ من الرجال العاملين في وظائف مهمة، لم تظهر فروق بين المجموعتين، إلا أنهما وجدا أن مرض القلب التاجي يرتبط دائما بسلوك النمط. أ. (باطة، 2003، ص 4).

وفي دراسة قام بها كينجسليج وآخرون (kenigslierg & others) على سلوك النمط. أ لدى المصابين بمرض القلب التاجي وغيرهم من غير المصابين بأمراض القلب. تكونت العينة من 42 رجلا وسيدة، متوسط أعمارهم بلغ 64 سنة من المقيمين في المستشفى إثر الإصابة بمرض القلب التاجي، 42 آخرين من غير المصابين بأمراض القلب الوعائية، أو من المقيمين لإجراء بعض العمليات الجراحية. طبقوا على الجميع مقياس جنكيز للنشاط الشامل، فأظهر المرضى بالشريان التاجي من الرجال والنساء سلوك النمط. أ أكثر من المجموعة الأخرى. وفي دراسة أخرى عن الأنماط السلوكية في جامعة أونتاريو (Ontario) بكندا، وخاصة المسالك الصحية المرتبطة بسلوك النمط. أ، تكونت العينة من 236 مدير شركة. فبينت الدراسة وجود زملة من سلوك النمط. أ، تتميز بزيادة الدافع والطموح والتنافس ترجع إليها الإصابة بأمراض القلب. (ص 5).

وقام الطبيب الأمريكيان، سالفا الذكر، المختصان في أمراض القلب، بصياغة سمات هذا النمط السلوكي، باعتباره أسلوبا سلوكيا وانفعاليا، يتسم بالسعي العدواني المتواصل، لتحقيق المكاسب والإنجازات السريعة، ومجابهة الآخرين، قوياً أو أفرادا، بطريقة تتسم بالتنافس الشديد. ويتميز ذوو سلوك النمط. أ، بثلاثة عناصر سلوكية هي:

1. العدائية.

2. الشعور بضغط الوقت والحاحه.

3. السعي إلى الإنجاز والتنافس.

ويطلق على الذين لا ينطبق عليهم هذا السلوك من النمط. أ، صفة سلوك النمط. ب. ويمكن لسلوك النمط. أ، أن يكون عامل خطورة في الإصابة بالأمراض القلبية الوعائية، وذلك لأن الأفراد من هذا النمط، يشبهون الأفراد الذين لديهم ميل إلى الإصابة بالأمراض التاجية (Coronary – Prone). فالأفراد من ذوي سلوك النمط. أ، يعيشون حياتهم بإيقاع سريع، ويعملون لساعات أطول ومن غير قيود، مقارنة بذوي سلوك النمط. ب. فهم غير صبورين، وقليلو الاحتمال لأي سلوك بطيء من قبل الآخرين، كما أنهم ميالون إلى التحدي والمنافسة مع الآخرين، وربما يعانون من حالة العداء العام. أما علاقاتهم بالآخرين، فهي عادة ما تكون متوترة وصعبة، وتعتبرها مشكلات في التعامل مع المواقف التي تتطلب عملا متأنيا ودقيقا، وتركيزا واسعا في الانتباه. ويرى الباحثون أن بعض نواحي سلوك النمط. أ، تمثل خطورة أكثر من غيرها للإصابة بأمراض القلب؛ فالغضب (Anger) والعدائية (Hostility)، على وجه التحديد، يشكلان عامل خطورة للإصابة بهذه الأمراض، أكثر من أي بعد آخر من أبعاد هذا النمط السلوكي. (Gallacher, Yamell,



(Sweetnam, Elwood & Stansfeld, 1999; R. B. Williams, Barefoot & Shekelle, 1985) كما أن النزوع إلى التعبير عن الغضب، ليس مؤشرا محتملا للإصابة بأمراض القلب فقط، (Gallacher & others, 1999)، بل وللتعرض لجلطة القلب أيضا. (Moller & others, 1999) (تايلور، 2000، ص ص 722. 723).

ويتحدث العلماء عن نوع معين من العدائية، يتمثل في التهكم والشك والشعور بالغيظ والغضب المتكرر والمعاداة وعدم الثقة بالآخرين. فالأفراد من ذوي الاعتقادات السلبية تجاه الآخرين، بما فيها النظر إلى الآخرين على أنهم مصدر تهديد وعداوة لهم، يظهرون غالبا درجة عالية من العدوانية اللفظية والسلوك المعادي. والأفراد الذين يتسمون بدرجة عالية من العدائية والشك، سيجدون عادة صعوبة في انتزاع المساندة الاجتماعية من البيئة المحيطة، والذين هم بأمرس الحاجة إليها، (Benotsch, christensen & Mckelvey, 1997) أو ربما يفشلون في استغلال المساندة الاجتماعية المتاحة بفاعلية. (Lapore, 1995). (ص 723).

وينظر إلى العدائية على أنها تشكل العامل النفسي في نشوء الأمراض القلبية الوعائية. وقد استعملت العديد من الدراسات مقياسا خاصا لقياس العدائية، هو مقياس كوك ميدلي، Coke & Medley, 1954. وفيما يأتي بعض بنوده. وتعني الإجابة بـ "نعم"، وجود نسبة عالية من العدائية.

1. لا أحد يعنيه كثيرا ما يحدث لي.
 2. كثيرا ما ألتقي بأناس يفترض أنهم خبراء، لكنني أكتشف أنهم ليسوا أحسن حالا مني.
 3. لدى بعض أفراد أسرتي عادات تزعجني كثيرا.
 4. كثيرا ما كنت أتلقى أوامر من أشخاص أقل مني معرفة.
 5. أشعر بالفشل عندما أسمع بنجاح شخص ما أعرفه جيدا.
 6. كثيرا ما خيب الناس أملِي.
 7. ربما من الأفضل والأكثر أمنا ألا يثق المرء في أحد.
 8. كثيرا ما شعرت بأن أناسا ليست لي معرفة بهم ينظرون إليّ بعين ناقدة.
 9. أميل إلى أن أكون حذرا مع من يظهر مودة أكثر من المتوقع.
 10. كثيرا ما تثير طريقي في التصرف سوء الفهم لدى الآخرين. (ص ص 723. 724).
- وتؤدي العدائية المزوجة بالدفاعية، بوجه خاص، إلى تغيرات قلبية وعائية سلبية؛ فالأفراد العدائيون والدفاعيون في الوقت نفسه، أي الذين لا يعترفون بأية نواح ذاتية غير مرغوبة اجتماعيا، يظهرون أكبر قدر من الارتباط بين الاستجابة القلبية الوعائية وأمراض القلب التاجية. (Helmets & Krantz, 1996).



وترتبط العدائية بقوة بإحداث أمراض القلب مثل جلطة القلب. (Barepoot & others 1983). ومستقبلياً بخطر الموت بالقلب والأمراض الخبيثة. (Williams & Anderson, 1987). وركزت البحوث على المسلك الذي يؤثر من خلاله الغضب والعدائية وسلوك النمط. أ في أمراض القلب في المسار العصبي والهرموني (Neuroendocrine). فالحدث النفسي/ الاجتماعي، الذي يدرك معرفياً أنه مصدر للتحدي أو التهديد، يؤدي إلى استجابة كرف (Fight – Flight)، ويزيد معها معدل ضربات القلب وضغط الدم مع زيادة في إفراز الأبينيفرين (Epinephrine) (الأدرينالين) والنورابينيفرين (Nonepinephrine) والكورتيزول (Cortisol) والبرولاكتين (Prolactin). لكن، دون زيادة في التستوستيرون (Testosterone). وعندما يظهر مصدر آخر للتحدي، من خلال مهمة فيزيقية، مثل مهام زمن الرجوع (Reaction time tasks)، يصبح نمط الاستجابة مختلفاً إلى حد ما. إذ تحدث في هذه الحالة زيادة جوهريّة في هرمون الأدرينالين والتستوستيرون، ودون أن تظهر زيادة تالية في الأدرينالين والكورتيزول أو البرولاكتين. وبهذه الخلفية من المعلومات، يمكن فحص نتيجة تحديات الأعمال العقلية، باستعمال الكشف الهرموني ورسام القلب وجهاز رسم الشرايين، التي يمكن أن تساعد جميعها في توضيح العلاقة بين الأنشطة المعرفية والاستجابات النفسية. (بوندي، 2000، ص 653).

وحدث عن طريق المصادفة، أنه في العام نفسه، الذي تم فيه الكشف عن هذه العلاقة، بين سلوك النمط. أ وأمراض القلب، وهو عام 1950، كما ورد في فقرة سابقة، نجح المحلل النفسي المجري، فرانتز ألكسندر (F. Alexander 1891. 1963)، في فصل الطب السيكلوسوماتي عن الطب النفسي، وجعله أحد فروع العلم الحديث، يهتم بدراسة تفاعل الجسم والنفوس معاً، في حالتي السواء واللاسواء. (شكري، 1993، ص 28).

وسلوك النمط. أ، نمط انفعالي وسلوكي لدى الفرد، يتسم بالعدوانية والكفاح الذي لا يتوقف، من أجل تحقيق إنجاز أكبر وأكبر في وقت محدد، فينخرط الشخص ذو سلوك النمط. أ، في كثير من الفعاليات التنافسية والعدوانية مع الآخرين، مما يجعله عرضة للإصابة بأمراض القلب التاجية. ويبدو أن العدوانية، بشكل خاص، هي ما يميز هذا النمط من الأشخاص، وهي التي تشكل العامل المهدد لخطر التعرض لهذه الأمراض.

وبدأت أبحاث فريدمان وروزنمان، بمجموعة من الملاحظات العيادية، حول عدد من الخصائص السلوكية المميزة، التي لوحظ تواترها لدى معظم الأفراد الذين يعانون من أمراض القلب، مثل الشريان التاجي، أو جلطة عضلة القلب، أو الذبحة الصدرية، إذ تبدو كملح رئيسي، يفرق بين هؤلاء المرضى وما عداهم من غير المرضى بالقلب. وأشار الباحثان إلى تلك الخصائص السلوكية، بأنها تشمل نمطاً خاصاً من الناس، يتسم بالسرعة والحدة والاندفاع، والدق بالأيدي أثناء الحديث، والشعور بضغط الوقت، وعدم

التحلي بالصبر، والشعور بالتوتر، وعدم الشعور بالراحة، وزيادة في التنبيه، وارتفاع الطموح، والمثابرة، والعدوانية، والتنافس العام، والاستغراق في العمل، والتوجه نحو الإنجاز بهدف تحقيق السيطرة والتمكن حيال ما يدركه الفرد أنه بيئة مناوئة أو معاكسة. وبين الباحثان، أن هذه المجموعة من الخصائص السلوكية، مميزة لمرضى القلب، وخاصة مرض القلب التاجي (Coronary heart disease). (يوسف، 1994، ص 18).

والأبحاث التي قدمها طبيباً القلب، فريدمان، روزنمان، كانت بداية لظهور علم نفس الصحة (Psychology Health)، وهو مجال أحدث، يقدم التناول السيكلولوجي لمشكلة صحة الفرد، من خلال ثلاثة محاور رئيسية، تحدد طبيعة هذا التناول.

يشير المحور الأول إلى ضرورة إشراك العامل النفسي كعامل خطر، يجب النظر إليه بعين الاعتبار عند تقدير أسباب المرض.

ويختص المحور الثاني بدراسة ظاهرة التزامن بين العمليات النفسية ومشكلات الصحة التي يعاني منها الفرد.

ويتعلق المحور الثالث بالجهود التي تبذل لتطوير وزيادة دقة وكفاءة الوسائل والأساليب السيكلولوجية، بهدف

الاستفادة منها في عمليات التشخيص والتأهيل والعلاج في مجال رعاية صحة الفرد. (شكري، 1993، ص ص 28. 29).

ونشر فريدمان، روزنمان أبحاثهما، عن الأسباب الأصلية وراء أمراض القلب، في كتاب، بعنوان: "سلوك النمط . أ وقلبك (Type A Behavior and your heart, 1974)"، ضمناه نتائج بحثهما عن أصول هذا المرض عند المرضى في مستشفيات سان فرانسيسكو، وأشارا إلى أن الملايين من البشر، يتفانون في توفير مصادر المشقة لأنفسهم، وأتهم مسؤولون بشكل أساسي عن شعورهم بالضغوط النفسية، وسلوك النمط . أ، هو النمط المنتج للمشقة. (عيسى، 1996، ص 162). ورأيا، أن هذا النمط، يعطي مؤشراً قوياً لأمراض القلب، أكثر من الشراهة في التدخين، ونقص الرياضة، وفقر التغذية، والسمنة. ويكون الأفراد من ذوي سلوك النمط . أ، مرتفعي المنافسة، وقليلي الصبر والاحتمال، ويعيشون حياتهم، كما لو كانت عيونهم قد شدت إلى الساعة. (السيد وآخرون، 1990، ص ص 688. 689).

وفي بحثهما الرائدة، حول علاقة سلوك النمط . أ بأمراض القلب، واصلا وصفهما لخصائص ذوي سلوك النمط . أ، فهم أشخاص يناضلون دائماً لإتمام أشياء كثيرة في وقت قليل، أو في مواجهة عقبات عديدة، ويبدون بمظهر هجومي، إن لم يكن عدوانياً، وعندهم طموح إلى عظام الأعمال والسلطة، وهم دائماً منافسون ومتحكمون، وعادة ما يكونون في سباق مع الوقت، ونادراً ما يضيعون الوقت في الراحة.



وظلاب الجامعة من ذوي سلوك النمط .أ، لا يعرفون التعب، عندما يندفعون بأنفسهم إلى العمل. والأفراد من ذوي سلوك النمط .أ، يتكلمون بصوت عال وبسرعة، ويقذفون الكلمات قذفا، وحتى عندما يكون هناك متسع من الوقت، فإنهم يحبون التصرف بسرعة. (تايلور، 2000، ص ص 726.727).

وتبين، كذلك، أن مرضى القلب، يكونون أقل واقعية، وأكثر انفعالا، وأكثر تعرضا للضغط والاكنتاب، وهم منطوون اجتماعيا، وأضعف في الأنا. (الفرخ، 1995، ص 119).

وبينت الدراسات، طويلة المدى، وجيدة الضبط، أن أفراد سلوك النمط .أ، وخاصة الرجال، أكثر احتمالا من غيرهم، لأن تظهر عليهم أعراض مرض القلب. وفي أحد البحوث الخاصة، قام العلماء بتصنيف شخصية عدد كبير من الذكور متوسطي العمر، الذين لم يسبق لهم أن ظهرت عليهم أعراض مرض القلب. وظهر أن أفراد سلوك النمط .أ، هم الأكثر تعرضا لأمراض القلب من غيرهم. فمثلا، تبين في إحدى الدراسات، أن 70 % من حالات القلب، كانت قد صنفت مبدئيا في سلوك النمط .أ. أما التدخين وعوامل الخطر الأخرى، فلا دخل لها في هذه الاكتشافات.

وفي حين، أن الباحثين لا يعرفون أي الجوانب في سلوك النمط .أ، هي التي تسبب اضطراب القلب، إلا أن أفكارهم تسير على النحو الآتي.

يبلغ ضغط الدم أقصاه عند ذوي سلوك النمط .أ، ويؤدي القلق الناشئ عن ذلك إلى تغيرات بيوكيميائية تسهم في أحداث مشكلات القلب. وقد يكون هناك استعداد وراثي يجعل بعض الأفراد عرضة لنوبات قلبية، وعرضة أيضا لأن يصبحوا من أفراد سلوك النمط .أ. (دافيدوف، 1983، ص ص 504.505). ويتسم ذوو سلوك النمط .أ، كذلك، بالعجلة والاندفاع في جميع أمور الحياة؛ فهم يسرعون إلى أعمالهم، ويسرعون في إنجازها، وفي الرجوع إلى منازلهم، وفي تناول غذائهم، ويعودون بسرعة من عطلمهم قبل انتهائهم، ولا يعرفون فيها الاستقرار. وتؤدي السرعة إلى ارتفاع مستوى الكورتيزول في الدم، وانخفاض المناعة في الجسم، وزيادة هرمون الأدرينالين الذي يجهد بدوره نظام الجهاز الدوري، مما يعمل على تهديد القلب. (موسى، 1994، ص 128).

ومن الناحية الفيزيولوجية، يرى بعض الباحثين (Williams, 1989)، أن استجابات الجهاز العصبي الباراسميتاوي لدى أصحاب النمط .أ، أضعف من مثيلتها لدى الأشخاص الآخرين، لذا فهم أكثر عرضة للإصابة بأمراض القلب. (عبد الله، 1998، ص 68). حيث لاحظ فريدمان، روزنمان، أن مرضى الشرايين التاجية، يسلكون بأسلوب مشابه، في كثير من النواحي، لأسلوب ذوي النمط .أ. (يوسف، 1998، ص 256). وتنتشر أمراض القلب بوجه خاص بين الرجال وكبار السن. ويُعد العامل الوراثي أحد أهم العوامل المهددة بالإصابة بأمراض القلب التاجية. ويمكن في هذه الحالة أن يصاب الفرد بالمرض في مرحلة مبكرة من عمره. (Boyce, Alkon & others, 1995). وإن كان المرض يتفاقم بفعل عوامل خطيرة أخرى تتعلق بنمط



حياة الفرد، ومدى تعرضه للضغوط النفسية. وتتمثل عوامل الخطورة المتعلقة بنمط حياة الفرد، ارتفاع ضغط الدم، السكري، التدخين، البدانة، ارتفاع مستوى الدهون، وتدني مستوى النشاط البدني. (American Heart Association, 2000). (تايلور، 2000، ص 716).

وفيما يلي بعض المظاهر العيادية لأمراض القلب.

1) الذبحة الصدرية Angina Pectoris.

وهي من أمراض القلب التاجية وتعزى إلى ضيق الشرايين التاجية التي تزود القلب بالدم. فعندما تصاب الشرايين بضيق أو انسداد، فإن هذا يؤدي إلى إعاقة تدفق الأكسجين والغذاء إلى القلب بصورة جزئية أو كلية، فلا يتمكن نسيج القلب العضلي من إتمام نشاطاته، وعادة ما يؤدي النقص المؤقت للأكسجين والغذاء، إلى شعور الفرد بألم منتشر في كل أنحاء الصدر والذراع. وحين يكون النقص شديداً، يؤدي إلى جلطة قلبية (Mayocardial Infarction). (تايلور، 2000، ص 81).

ويرجع تقطع إمداد القلب بالدم إلى مرض متطور، أو إلى تقلص في شرايين القلب. وتقليدياً، ينظر الاختصاصيون النفسيون المهتمون بهذا النوع من المرضى، إلى جمهور مرضى القلب، باعتبارهم فئة متجانسة، بالرغم من أن مرضى الذبحة الصدرية أميل إلى أن يكونوا من الرجال الأكبر عمراً إلى حد ما، ولديهم خصائص نفسية مختلفة عن مرضى جلطة القلب. ويبين التقييم النفسي لمرضى الذبحة الصدرية، في فهم الحالة، من خلال ثلاثة اتجاهات أساسية هي.

1. رسم خريطة للعوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالذبحة الصدرية.
2. تقييم المدى الذي يصل إليه الألم والعجز الذي يذكر في حالات المرض الحادة.
3. تحديد المثيرات النفسية الاجتماعية للذبحة الصدرية. ويشكل هذا التقييم جزءاً من التقييم الشامل للذبحة الصدرية.

والعوامل الأساسية، المعروفة أنها ترتبط بالذبحة الصدرية، هي العصبية (Neuroticism) والغضب والعداية وسلوك النمط . أ. وترتبط العصبية، كما تقاس ببطارية أيزنك للشخصية (EPI)، بالذبحة الصدرية، إلا أنه بالرغم من ذلك، لا يتضمن الأمر علاقة سببية. والعصبية، والعوامل الأخرى ذات العلاقة، مثل: توهم المرض (Hypochondriasis)، والقلق (Anxiety)، ترتبط أيضاً بالصحة العامة، وبالشكوى من الألم، وهو الأمر الذي كان محيراً في بداية الأمر. لكن هذه الحيرة قلّت عندما أتيح إمكان مشاهدة وجود مرض القلب من خلال تصوير الشرايين. وذكر جنكنز (Jenkins, 1978)، أن تقارير تصوير القلب، بينت أن المستوى المرتفع من العصبية، يرتبط عكسياً بمرض القلب، ولكن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقارير الذاتية حول الذبحة الصدرية. وبالتالي، فإنه يبدو أن العصبية ترتبط بسلوك المرض (Illness behavior)، وليس بشدته الواقعية. ونتيجة لهذا، تبين أن العصبية ترتبط بقوة بالذبحة الصدرية، أكثر



من ارتباطها بالأشكال الأخرى من أمراض القلب. وأشار كل من كوستا، ماكري (Costa & McCrae, 1987)، أن أصحاب المستويات المرتفعة من العصبية، الذين يشكون من الذبحة الصدرية، أكثر ميلاً إلى أن يشخصوا على أنهم يعانون من الذبحة الصدرية، مقارنة بغير المرتفعين في العصبية، بالرغم من عدم وجود فروق في حدوث جلطة في القلب يظهرها رسم الشرايين. ووفق هذه النتائج، يوصي الباحثون، في هذا المجال، باستعمال المقاييس النفسية لاكتشاف المستويات العليا من العصبية، كجزء من التدبير الشامل لهذه المجموعة من المرضى. (بوندي، 2000، ص 652).

ويرتبط سلوك النمط. أ بآلام الصدر، بالرغم من ارتباطه الأضعف بجلطة القلب. وأشارت البحوث، إلى أن المكونات الفرعية لمتغير سلوك النمط. أ، هي: الغضب والعدائية، باعتبارهما العاملين الرئيسيين المسببين للمرض. وتتضمن العدائية مجموعة عامة من الاتجاهات السلبية والفقدان الأساسي للثقة في الآخرين، أي ما يطلق عليه التشكك (Cynicism). ويرتبط هذا العامل بقوة بإمكان العدائية التي توجد في المقابلات المقننة المسجلة على أشرطة الفيديو، التي تعد المقياس المعياري الذهني لسلوك النمط. أ. (ص 653).

2) ضغط الدم المرتفع Hypertention.

يعد عامل خطورة في جلطة القلب والسكتة القلبية، إضافة إلى حوادث نزيف المخ Cerebrovascular (CVA)

أو الجلطة المخية (Stroke). ويكون ارتفاع ضغط الدم أساسياً، أو ثانوياً ناتجاً عن أمراض أخرى. وضغط الدم الأساسي، يؤثر أساساً في الأشخاص الذين يقعون في المرحلة العمرية المتوسطة، المدخنين من أصحاب الوزن الزائد، إلا أنه لا يقتصر على هذه المجموعة من الناس. (بوندي، 2000، ص 653-654). وركزت البحوث الحديثة، على ضغط الدم المرتفع، اهتمامها على تأثيرات الوظائف المعرفية. وفحصت الدراسات النمطية ثلاثة مجالات واسعة هي:

1. الوظائف النفسية العصبية،
2. الأداء العقلي العام، مثل: الذاكرة والذكاء،
3. زمن الرجوع.

وبينت بحوث أخرى ارتباط ضغط الدم المرتفع بقلق الحالة والسمة. وتتضمن مجالات أخرى للفحص النفسي، تأثيرات الغضب والعدائية وسلوك النمط. أ على ضغط الدم، والارتباط بين الحالة المزاجية ونوبات ارتفاع ضغط الدم. وتعد كل هذه الجوانب مفيدة عند تصميم التدخلات النفسية التي

تهدف إلى مساعدة الناس على فهم التأثيرات المتبادلة بين الأنشطة العقلية والفيزيولوجية. (ص ص 654 . 655).

وأشارت بحوث المشقة، إلى أن الاستثارة أو التنبيه الزائد والمزمن (Chronic overstimulation)، للجهاز العصبي السمبتاوي (Sympathetic Nervous System) الناجم عن الخبرة المتكررة بالمشقة، تؤدي إلى حدوث بعض التغيرات في النشاط الفيزيولوجي، من قبيل زيادة النشاط الهرموني (إفراز هرمونات الكاتيكولامين (Catecholamines) والكورتيكوستيرويد (Corticosteroids)، وتغيرات في النشاط الدوري القلبي، مثل زيادة ضغط الدم، ومعدل نبضات القلب (Heart Rate)، والانقباض الشرياني (Arterial Constriction) والأحماض الأمينية (Fatty Acids). (الغباشي، 2000، ص 130).

وعليه، فإن الأفراد ذوي نمط السلوك (أ) يُعدّون من أكثر الفئات تعرضاً للمشقة، مما يؤدي إلى تنبيه متكرر ومزمن للجهاز العصبي السمبتاوي. وهذا التعرض المستمر للضغط يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بأمراض الشريان التاجي المرتبطة بالمشقة. كما أن تكرار الخبرات الضاغطة يسهم في زيادة احتمالية حدوث النوبات القلبية، ويُرسّخ لديهم قابلية أعلى للإصابة بأمراض القلب عمومًا (ص 130).
دراسات حول العلاقة بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب.

ومع نهاية السبعينات، من القرن العشرين، كانت هناك أدلة تتجمع لدى مجموعة من الأطباء والسيكولوجيين. وكانت هذه الأدلة توحى بأن ملامح سلوك النمط . أ، تمثل عامل خطورة مستقلاً للإصابة بأمراض الشريان التاجي لدى الذكور. وأثناء الثمانينات، من القرن نفسه، كانت ملامح سلوك النمط . أ، موضع استعراض مكثف من جانب هيئة من الخبراء، اجتمعوا معا في مؤتمرات عقدتها مؤسسات قومية أمريكية للقلب والرئة والدم، كعلماء انشغلوا بفهم طبيعة العلاقة بين سلوك النمط . أ، ومرض الشريان التاجي، ومدى ثبات هذه العلاقة.

لكن الحقيقة، أن هناك أسبابا عديدة لأمراض الشريان التاجي، ولكنها غير مفهومة جيدا. وهناك العديد من الدراسات، بينت أن الضغوط والمعاناة في الحياة، من العوامل المؤدية إلى أمراض القلب. وعلى الرغم من ذلك، لم يكن مفهوم سلوك النمط . أ، يلقي قبولا لدى كل الباحثين المهتمين بالمشكلة، خاصة وأن بعضهم، ممن قرر علاقة بينه وبين مرض الشريان التاجي، أو أمراض الدورة الدموية عموما في أول الأمر، اكتشف أن هذه العلاقة لم تثبت دائما، بل إن عددا من الدراسات الأحدث، فشلت بالفعل في إيجاد علاقة بين قياسات سلوك النمط . أ، وحالات جديدة أو متكررة من الانسداد (Myocardial Infraction)، إذ لم تؤد محاولات التغيير الجوهرية في سلوك النمط . أ، التي قامت بها، إلى أي انخفاض في حدوث أو تكرار حدوث نوبات الانسداد التاجي للقلب. وأرجع بعضهم هذا الفشل إلى أسباب، منها؛ أن بعض مكونات سلوك النمط . أ، ربما تكون مَرَضِيَّة المنشأ (Pathogenic) أكثر من غيرها، أو بسبب الأهمية الكامنة



للمؤثرات البيئية، أو لأن محددات البقاء عقب الانسداد التاجي، تختلف تماما عن محددات حدوثه لأول مرة. (الغباشي، 2000، ص ص 130. 131).

وترتب على هذا، أن طالب بعضهم بضرورة التطوير النظري للمفهوم، أو التخلي عنه، أو تطوير منهج دراسته. وكان من أبرز الأسباب المعلنة، وراء هذه المواقف من المفهوم، ما يأتي:

1. الدلالة المنخفضة لسلوك النمط . أ، كعامل تنبؤي لأمراض الشريان التاجي والدورة الدموية عموما.

2. الحقيقة التي كشف عنها استعراض الدراسات السابقة، عن طريق منهج تحليل التحليل (Meta analysis)، وهي أن الارتباطات الجوهرية بين سلوك النمط . أ، ومرضى الشريان التاجي، وُجدت فقط في التحليلات المستعرضة (Cross – senctional). أما التحليلات المستقبلية (Prospective)، فلم تكن فيها الارتباطات جوهرية. وهذه النتائج توحى باحتمالات التحيز في الدراسات المستعرضة لسلوك النمط . أ، ومرضى الشريان التاجي. يضاف إلى هذا، أن البحوث من النوع المستعرض، ينصب اهتمامها على الارتباط وفق علاقات السبب والنتيجة (Cause & effect relationship)، على الرغم من تعذر تحديد هذه العلاقات عن طريق التصميمات المستعرضة. وذلك لأن القياس المتأني (في آن واحد) لعامل الخطر لسلوك النمط . أ والمرض، يترتب عليه احتمال متماثل بأن يكون المرض سببا للسلوك، أو أن تكون الحالة النفسية في حد ذاتها كسلوك مسببة للمرض.

3. على الرغم من تمكن بعض الباحثين الذين اتبعوا أسلوب تحليل التحليل في دراسة سلوك النمط . أ، من إيجاد ارتباطات واضحة مع مرض القلب، فإن هذا لا يلغي أهمية توفر الصدق التمييزي للمفهوم، فالعلاقة بين سلوك النمط . أ والأمراض الأخرى، غير أمراض الدورة الدموية، تُعد ضعيفة ومختلطة.

4. إن مفهوم سلوك النمط . أ ذاته، لا يزال غير محدد تحديدا مناسباً. فقد تعرض للتعريف بطرق كثيرة، وتم قياسه على نحو بعيد عن الاتساق. وربما ترجع مشكلة صعوبة التعريف والتعامل مع المفهوم إلى اتساعه، وانطوائه على عناصر متعددة متنوعة، مثل العدوانية، والشعور بضغط الوقت، والقلق، والعجز عن التوافق.... وغيره. وما يصاحب هذا التنوع من الاختلاف بين الدراسات من التركيز على جوانب من المفهوم دون أخرى. ولا شك أن هذا النمط المركب من المفاهيم، يكون عرضة لمشكلات الصدق والثبات عند قياسه، ومن ثم يكون المفهوم ذاته من العوامل الرئيسية التي تسهم في اختلاف النتائج حوله. (ص ص 131).

وعلى الرغم من أن الدراسات المبكرة أشارت إلى وجود علاقة بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب التاجية، فإن الدراسات الأحدث، لم تبين وجود علاقة قوية بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب، كما كان يعتقد سابقا. (Smith & Ruiz, 2002; Darisan, Neal & king, 2004). وإنما أشارت هذه الدراسات إلى أن

ذوي سلوك النمط . أ، أكثر عرضة نسبيا للإصابة به، وتربط هذه الدراسات بين عرضي العدائية والغضب لدى ذوي سلوك النمط . أ في التنبؤ بأمراض القلب التاجية، بشكل أفضل من التصنيف العام لوجود سلوك النمط . أ في علاقته كعامل مستقل مسبب لهذه النوعية من الأمراض. ومن الدراسات المؤيدة لهذه النتائج، دراسات كل من (Johanne & others, 2008; Song, Terao & Nakamura, 2007). (شليبي، 2009، ص 129).

وفي هذا الاتجاه، لاحظ ديمبروسكي وآخرون (Dembroski & others, 1989)، أنه أمكن التنبؤ بحدوث المرض التاجي للقلب، عندما كان التصنيف العيادي يركز على بعد واحد، هو الميل إلى العدوان من خلال أسلوب المقابلة المقننة، بينما فشل التنبؤ عندما استعمل سلوك النمط . أ في التصنيف، وهذا ما دعاهم إلى القول بأنه من الأمور الواعدة في مثل هذه المعالجات، قياس العلامات والأعراض منفردة، مثل العدوانية أو الاكتئاب أو غيرها. (الغياشي، 2000، ص ص 131-132).

وينبغي ملاحظة أن الدليل المقدم على علاقة سلوك النمط . أ بالاضطرابات الجسمية، دليل ارتباطي وليس سببيا. (السيد وآخرون، 1990، ص 689).

واعترف جنكيز وزملاؤه (Jenkins & others)، بأن عددا من الدراسات العيادية والانتشارية (الوبائية) (Epidemiological) ربطت التعرض لأمراض الشرايين التاجية بالقلب بوجود القلق والاكتئاب والاندفاعات العصبية، ولكنها أشارت إلى أن العلاقة بين هذه الحالات النفسية وسلوك النمط . أ، ضئيلة، ويمكن إهمالها أو تجاهلها. بينما وجد فريدمان، بوث . كيولي (Friedman & Booth - Kewley, 1987) أن هناك جوانب أخرى من الشخصية، مثل الاكتئاب، ترتبط بأمراض القلب بدرجة عالية من الثبات. (يوسف، 1994، ص 19).

ويذكر دورانت، بارلو (Durant & Barlow, 1997)، أن دراسة أساسية أجريت على 1154 من الرجال الأصحاء، يقعون في المدى العمري بين: 39 . 59 سنة. وحدد سلوك النمط لديهم عن طريق المقابلة الشخصية، وتم تتبعهم ثماني سنوات، فبينت النتيجة الأساسية في أن ذوي سلوك النمط . أ، كانوا في بداية الدراسة معرضين للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، بمقدار مرتين على الأقل أكثر من أصحاب سلوك النمط . ب. (عبد الخالق، 2000، ص 487).

والدراسة الأساسية الثانية، هي دراسة فرامنجهام (Framingham) للقلب، التي استمرت لأكثر من أربعين عاما، أين تم تتبع 1674 رجلا وامرأة أصحاء لمدة ثماني سنوات، فأكدت نتيجة الدراسة التي أجراها دورانت، بارلو، سالفه الذكر، لدى الجنسين. ولكن كان خطر الإصابة بمرض الشريان التاجي لدى الرجال أكبر، بمقدار ثلاث مرات تقريبا، مقارنة بالنساء، وتكررت النتائج نفسها في أوروبا واليابان. (ص 487).



ومن الدراسات كذلك التي أجريت في هذا الموضوع، تلك الدراسة التي أجراها كل من روزنمان، فريدمان، ستراوس (Rosenman, Friedman & Straus) على 3400 رجل، تم تصنيفهم إلى ذوي سلوك النمط. أ، وذوي سلوك النمط. ب، من قبل الأطباء النفسيين، بعد إجراء مقابلات شخصية مكثفة، ودون جمع أية بيانات عن الحالة البيولوجية لعينة الدراسة، أو فحصهم من قبل أطباء القلب. وأسفرت النتائج، بعد تتبع دام سنتين ونصف، أن الرجال الذين تم تصنيفهم على أنهم من ذوي سلوك النمط. أ، الذين تراوحت أعمارهم بين 49.40 سنة، وبين 59.50 سنة، كان لديهم استعداد للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، بدرجة 6.9 مقابل 1.9 لذوي سلوك النمط. ب. (عبد الخالق، 1992، ص 12).

ودرس ميلليجان وآخرون (Milligan & others, 1997)، العوامل التي تكمن وراء العلاقة بين سلوك النمط. أ وأمراض الشريان التاجي، فظهر أن المدخنين الذكور حصلوا على متوسط أعلى في سلوك النمط. أ، وبدرجة دالة إحصائية، مقارنة بغير المدخنين، وكانت درجات سلوك النمط. أ، مرتفعة أيضاً عند الإناث المدخنات، مقارنة بغير المدخنات. وارتبط الإسراف الشديد في شرب الخمر بالدرجة المرتفعة على سلوك النمط. أ لدى الجنسين. وارتبط كذلك، النشاط الرياضي بسلوك النمط. أ لدى الذكور، ولكن ليس لدى الإناث. وكشف الانحدار أحادي المتغير، أن درجات سلوك النمط. أ، تكشف عن ارتباطات دالة إحصائية بالمتغيرات المتصلة بالحمية والنظام الغذائي لدى الإناث فقط. كما ارتبط سلوك النمط. أ، لدى الإناث ارتباطاً إيجابياً بتناول الدهون المشبعة والألياف. (عبد الخالق، 2000، ص 487).

ودرس كذلك كل من بيم، روزنمان (Bymme & Rosenman, 1986) العلاقة بين سلوك النمط. أ وبعض الجوانب المتعلقة بالمشقة أو الانعصاب النفسي (الضغط Stress)، فتوصلا إلى أن سلوك النمط. أ، يفرض على الفرد ظروفا اجتماعية انعصابية مرتفعة، من شأنها أن تزيد من خطر الإصابة بمرض القلب، لأنه قد يكون التفاعل بين سلوك النمط. أ والانعصاب النفسي/ الاجتماعي من المسببات التي تؤدي إلى الاضطرابات الجسمية، ذلك أن كليهما يؤدي إلى تنشيط الجهاز العصبي السمبتاوي وتنبيهه، الذي يؤدي بدوره إلى ظهور الأعراض القلبية الوعائية (Cardiovascular Symptoms). (دويدار، 1999، ص 285).

وبين كل من رهودويلت وآخرون (Rhodewalt & others, 1984)، أن الأفراد الذين يدركون أن وظائفهم وأعمالهم ضاغطة ومملة، إضافة إلى تعرضهم لخبرات غير طيبة يصعب التحكم فيها، يكونون أكثر عرضة للإصابة بمشكلات القلب، مقارنة بأولئك الذين ينظرون إلى وظائفهم بصورة معتدلة. (ص 286).

وبين جنكنز (Jenkins, 1978)، أن الحالات الشائعة لدراسة العلاقة بين سلوك النمط. أ وأمراض القلب، هدفت إلى بحث الحكم على مدى معقولية العلاقة بين السبب والنتيجة، من خلال عدد من المحركات، تشمل قيمة الارتباطات، ومدى تكرار حدوثها في الدراسات المختلفة، وفي مناطق جغرافية عديدة،

والترتيب الزمني لظهور المتغيرات، واتجاه الارتباط، موجب سالب، ووجود استعداد بيولوجي، ومدى الحدوث تحت ظروف تجريبية ثابتة. (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 10).

وبين جنكنز (Jenkins, 1976)، كذلك، وجود شواهد عديدة جدية بالاهتمام في كل المجالات السابقة، ما عدا مدى حدوث المرض تحت ظروف تجريبية، وأظهرت كل من الدراسات الطولية والمستعرضة، التي استعملت المقابلة المقننة، ومقياس جنكنز للنشاط، أن ذوي سلوك النمط . أ من الناس، تنتشر بينهم أمراض القلب، بنسبة تصل إلى الضعف، مقارنة بذوي سلوك النمط . ب. كما بينت الدراسات أن الخطر يزداد نسبياً بين صغار السن. وفي الدراسة الاستطلاعية الوحيدة التي استعملت مقياس جنكنز للنشاط، كانت نسبة حدوث أمراض القلب في الأشخاص الذين سجلوا درجات في الثلث الأعلى على مقياس جنكنز للنشاط، وهم ذوو سلوك النمط . أ، تعادل 1.7 مرة عما سجله الأشخاص الذين يقعون في الثلث الأدنى، وهم ذوو سلوك النمط . ب.

والنتيجة التي ترى أن سلوك النمط . أ، مرتبط بالاستعداد للإصابة بأمراض القلب، تم التأكد منها في مجموعات سكانية في كل من أمريكا وهولندا وبلجيكا وإسرائيل والسويد وأستراليا وبولندا والاتحاد السوفييتي، واستعملت هذه الدراسات، المقابلة المنظمة، ومقياس جنكنز للنشاط، أو متغيرات أخرى تغطي جوانب مختلفة من سلوك النمط . أ، كما تم وصفه عيادياً. كما أن اتساق النتائج، باختلاف الباحثين والجنسيات التي ينتمون إليها، واللغة والثقافة، يعطي تأييداً أن سلوك النمط . أ، يمثل عاملاً صادقاً ومنبئاً خطيراً للإصابة بأمراض القلب. (ص 10. 11).

تفسير العلاقة بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب.

تم اقتراح بعض التفسيرات للعلاقة بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب، فبين فريدمان، أمار (Friedman & Ulmar, 1984)، أن ذوي سلوك النمط . أ، يعيشون كما لو كانوا في معركة دائمة (مزمنة). ومن ثم، فإن أجسامهم تطلق هرمونات "الضغط"، لأن الجسم يستعد لمعركة حامية، ويسبب ذلك زيادة في إمداد القلب والدماغ والعضلات بالدم، ونقصاً في إمداد الكبد بالدم. ونتيجة لذلك، تنخفض كفاءة الكبد في التخلص من الكوليستيرول والدهون في الدم، والقيام بعملية الأيض (Metabolism) بالنسبة لهما، ومن ثم، تؤدي الوفرة المزمنة للدهون والكوليستيرول إلى مرض الشريان التاجي للقلب. (عبد الخالق، 2000، ص 487. 488).

ووضع إليوت، بيويل (Eliot & Biowell) نظرية ميكانيكية تقول: إن الضغوط التي يتعرض لها ذوو سلوك النمط . أ، (بما في ذلك الضغوط التي يولدونها لأنفسهم)، تسبب اختناقات في الجوانب المحيطية من الجسم، وفي الوقت نفسه، تزيد من معدل ضربات القلب، وهذا يعني أن هؤلاء الأفراد يحاولون نقل مزيد



من الدم، خلال أوعية تنقلص، أو تضيق باستمرار، ويشبه ذلك سيارة نضغط فيها على البنزين والفرامل معا، ويؤدي ذلك إلى البلى والتمزق (Wear & Tear) للشرايين التاجية، الأمر الذي يؤدي إلى التلف الناشئ عن تصلب الشرايين المسؤول عن معظم أمراض الشريان التاجي. واقترح بعضهم نظرية كيميائية تعتمد على فعل بعض الهرمونات التي تؤدي إلى تلف عضلة القلب. (ص 488).

ودائما، في سبيل تفسير العلاقة بين سلوك النمط. أ وأمراض القلب، اقترح فريدمان (Friedman, 1996)، الاهتمام بالخلل الذي يصيب الوظائف العصبية لدى أصحاب سلوك النمط. أ، وأبرزها النشاط الزائد للجهاز العصبي السمبتاوي، إضافة إلى خلل الوظائف الهرمونية الذي يتضح في زيادة إفراز النوايينفرين (Nonopiniphrene) والإبينفرين (Epinephrine) الأدرينالين (Adrenalin)، والكورتيزول Cortisol والبرولاكتين (Prolactin)، وإمكان تناقص إفراز الأسيتيل كولين (Acytilcoline)، وزيادة إفراز الهرمون المنبه للغدة الكظرية ACTH، وزيادة إفراز التستوستيرون، وتناقص تركيز هرمون النمو، والأبيض غير الطبيعي للكوليستيرول، والمركب العضوي الدهني الثلاثي (Triglycerides) نتيجة للضغط الانفعالي، وتجمع خلايا الدم الحمراء، التي يمكن أن تعوّق جريان الدم في كثير من الشرايين الصغيرة التي تؤدي إلى عدم كفاية تدفق الدم إلى مختلف الأنسجة. (ص 488).

دراسات حول العلاقة بين أمراض القلب وسمات الشخصية.

وفي إطار دراسات نفسية، حول العلاقة بين التعرض للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، أسفرت نتائج ست دراسات، استعملت قائمة مينسوتا متعددة الأوجه لقياس الشخصية (MMPI)، على أن أفراد سلوك النمط. أ، المعرضين للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، يتصفون بالعصابية، وتوهم المرض، والاكتئاب، والهستيريا. وبينت الدراسات التي استعملت عوامل الشخصية 16 (PF 16)، أن ذوي سلوك النمط. أ، المعرضين للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، يتصفون بعدم الاتزان الانفعالي، إضافة إلى كونهم منطوين. كما توصلت دراسة وولف، نوتكن (1966) (Harre & Lamb, 1986)، إلى وجود ارتباط جوهري بين ذوي سلوك النمط. أ والمعرضين للإصابة بمرض القلب، وكل من العصابية والقلق. (عبد الخالق، 1992، ص ص 14، 15).

وقام أيزنك، فولكر (Eysenck & Fulker, 1983)، ببحث العلاقة بين سلوك النمط. أ والاستعداد لمرض الشريان التاجي للقلب، إضافة إلى اختبار العلاقة بينهما من وجهة نظر التحليل الوراثي. تكونت العينة من 373 ذكرا، متوسط أعمارهم 25 سنة، 709 إناث متوسط أعمارهم 29 سنة. طبقا عليهم مقياسا لقياس سلوك النمط. أ، واستخبار أيزنك للشخصية EPQ. فبينت النتيجة وجود ارتباط جوهري بين سلوك النمط. أ، وكل من العصابية والانبساطية. كما تم تحليل مقياس سلوك النمط. أ عامليا، فظهرت أربعة

عوامل هي: التوتر، الطموح، النشاط، إلحاح الزمن. ولم يكن سلوك النمط . أ أحاديا، إذ ارتبطت بعض الجوانب بالعصبية وارتبطت أخرى بالانبساطية. (دويدار، 1999، ص ص 288. 289).

وبمراجعة التراث العلمي في علم الاجتماع، والشخصية، والخصائص السلوكية، التي تقوم بدور مباشر في الإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، توصل سلتانين (Siltanen, 1979) إلى أن العوامل الاجتماعية التي تزيد من مشاكل الحياة، والظروف الضاغطة، وعدم الشعور بالرضا، من شأنها أن تعجل ببداية ظهور الأعراض، وتعد ضغوط الحياة من العوامل الشائعة والمسببة للإصابة بمرض القلب. (عبد الخالق، 1992، ص 16).

وبحث لوبل (Lobel, 1988)، العلاقة بين سلوك النمط . أ، أو الاستهداف السلوكي للإصابة بمرض القلب، وكل من مفهوم الذات، والحاجة إلى المساندة الاجتماعية، والانبساط، والعصبية، والقلق/ السمة. تكونت العينة من 88 طالبا اشتركوا في الإجابة عن المقاييس الآتية: مسح جنكيز للنشاط JAS. قائمة تينيسي لمفهوم الذات (Tennessee Self Concept Scale). مقياس مارلو/ كراون للجاذبية الاجتماعية (Marlowe – Crowne Social Desirability). وقائمة القلق/ السمة STAI، إضافة إلى قائمة أيزنك للشخصية (EPI). فبينت النتائج حصول ذوي سلوك النمط . أ على درجات منخفضة على جميع الأبعاد الخاصة بمفهوم الذات (الجسمية، الشخصية، الاجتماعية، الأسرية، الأخلاقية)، وعلى درجات مرتفعة على بعد العصبية. أما فيما يتعلق بذوي سلوك النمط . ب، فقد حصلوا على درجات مرتفعة في الحاجة إلى المساندة الاجتماعية. (دويدار، 1999، ص ص 289. 290).

وفي دراسة أخرى قام بها كل من إرفين، ليل، ألون (Irvine, Lyle & Allon, 1982)، لبحث العلاقة بين مسح جنكيز للنشاط واستخبار لقياس سلوك النمط . أ من وضع الباحثين، من أجل التعرف على درجة الاستهداف السلوكي للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب. تكونت العينة من 37 مفحوصا ممن تراوحت أعمارهم بين 20. 21 سنة، كما استعملت قائمة أيزنك للشخصية، ومقياسا لقياس الدافع إلى الإنجاز. فبينت النتيجة ارتباط سلوك النمط . أ بالعصبية، وارتباط المقياس الفرعي: السرعة وعدم التروي من مسح جنكيز للنشاط بالعصبية. (عبد الخالق، 1992، ص ص 16. 17).

وبحث عبد الخالق (1992)، العلاقة بين سلوك النمط . أ وأبعاد الشخصية. تكونت العينة من 114 مفحوصا؛ منهم 56 ذكرا، 58 أنثى. بلغ متوسط أعمار الذكور 33.62 سنة بانحراف معياري قدره 5. 49 سنوات. وبلغ متوسط أعمار الإناث 31.18 سنة وانحراف معياري يساوي 3.94، يشغلون وظائف مختلفة. طبق عليهم مسح جنكيز للنشاط واستخبار أيزنك للشخصية EPQ الذي يقيس العصبية والانبساطية والذهانية والكذب. فبينت النتيجة عدم وجود فرق بين الجنسين في سلوك النمط . أ. وتبين كذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين سلوك النمط . أ والانبساطية لدى عينة الذكور، وعدم وجود



ارتباطات بين سلوك النمط . أ والأبعاد الأخرى. أما لدى عينة الإناث فلم توجد فروق دالة إحصائية بين سلوك النمط . أ وأبعاد الشخصية. (ص ص 17، 22).

وبحث دويدار (1999) الفروق بين مرضى القلب وغير المرضى بالقلب في سلوك النمط . أ والميل العصبي والدافع إلى الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من 92 مفحوصا من الذكور، تراوحت أعمارهم بين 15. 65 سنة، تكونت عينة مرضى القلب من 65 مفحوصا، بلغ متوسط أعمارهم 42.20 سنة وانحراف معياري يساوي 10.10 سنوات. منهم 23 مريضا بالشرابين، 22 ضغط دم مرتفع، 20 صمامات، تم سحيم من مستشفيات مدينة الإسكندرية بمصر. وتكونت عينة غير المرضى من 27 مفحوصا ذكرا من العاملين في مصنع المنسوجات بمدينة الإسكندرية، بلغ متوسط أعمارهم 46.70 سنة، وانحراف معياري مقداره 9.40 سنوات. وكان أفراد العينتين متجانسين في العمر الزمني والمستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي/الاقتصادي وعدم التدخين والبدانة. طبق عليهم مقاييس تقيس سلوك النمط . أ، والميل العصبي والدافع إلى الإنجاز. فبينت النتيجة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المرضى بالقلب وغير المرضى بالقلب في سلوك النمط . أ لصالح المرضى بالقلب. ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المرضى بالقلب وغير المرضى بالقلب في الدافع إلى الإنجاز لصالح المرضى بالقلب. ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المرضى بالقلب وغير المرضى بالقلب في الميل العصبي لصالح المرضى بالقلب. أما الفروق بين المجموعات الثلاث من مرضى القلب في سلوك النمط . أ، فقد تبين أن مجموعة مرضى الشرايين كانت درجاتها على سلوك النمط . أ أعلى بدلالة إحصائية تساوي 0.05. وتبين ارتباط سلوك النمط . أ بالدافع إلى الإنجاز عند دلالة إحصائية تساوي 0.05، وعدم وجود ارتباط بين سلوك النمط . أ والميل العصبي. (دويدار، 1999، ص ص 294، 305).

وأظهرت طريقة قياس سلوك النمط . أ باستعمال الاستخبارات بعض الارتباط بأعراض القلب، إلا أن قوة الارتباط يمكن أن تختلف باختلاف أدوات القياس المستعملة. والقياس المعياري الذهبي، هو المقابلة المقننة، التي تبين أنها منبئة بأمراض القلب والشریان التاجي، مثل جلطة القلب والذبحة الصدرية في ثلاث دراسات على الأقل (Rosenman & others, 1975, Haynes & others, 1980, Kornitzer & others, 1981). وبالرغم من ذلك، فإن الصلة بين سلوك النمط . أ وأمراض القلب، ليست نتائج عالمية، فقد أظهرت الدراسة الأمريكية، واسعة النطاق، المعروفة باسم محاولة التدخل في عوامل الخطر المتعددة (Multiple Risk Factor Intervention Trial (MRFIT) وجود صلة بين التقديرات من خلال المقابلة المقننة وحدوث مرض القلب. وألقت التحليلات التالية لمركب سلوك النمط . أ الضوء على العدائية، باعتبارها العامل الرئيسي المسبب للمرض، وأظهرت بقية العوامل تعلقا أضعف بأمراض القلب. (بوندي، 2000، ص 656).

علاقة سلوك النمط . أ بمتغيرات نفسية أخرى.

يقع نمط السلوك على متصل كمي، يسمى أحد طرفيه سلوك النمط . أ، ويسمى الطرف الآخر سلوك النمط . ب. وحيث إن سلوك النمط . أ، هو الذي لفت انتباه الباحثين، ووجدوا أن له علاقة ببعض الأمراض البدنية والنفسية، مما جعله القطب المرضي، فقد أجريت الغالبية العظمى من البحوث عليه.

تذكر نتائج الدراسات أن الارتباط بين سلوك النمط . أ، كما تم قياسه بواسطة مسح جنكيز للنشاط، وأنواع من الشكاوى المرضية، يمكن أن يعكس عناية زائدة بالجسم. وتبين أيضا من دراسات أخرى، في هذا المجال، وجود علاقة بين سلوك النمط . أ والاضطراب الانفعالي. وأظهرت قائمة أيزنك للعصبانية، ارتباطا قويا بسلوك النمط . أ. ويشترك الأطفال والراشدون من ذوي سلوك النمط . أ في بعض أنواع السلوك المرضي، ومنها التعاسة أو الاضطراب الانفعالي (Distress)، والشعور بالألم، ولكنهم يذكرونها بشكل أقل من ذوي الأنماط السلوكية الأخرى. (يوسف، 1994، ص 19).

ووجد بايرن، روزنمان (Byrne & Rosenman, 1986)، أن سلوك النمط . أ ارتبط جوهريا بمقاييس الانفعالات المؤلمة المزمنة لدى عينتين من الموظفين الحكوميين، الأصحاء وغير الأصحاء. كما تبين أن أفراد سلوك النمط . أ مكتئبون وقلقون ومرتفعون في مشاعر الوهن (Powerlessness) والاعترا (Alienation). ومن المحتمل أن الغضب الناتج عن اليأس والإحباط، ينقلب إلى اكتئاب غير صحي، لدى أفراد سلوك النمط . أ. (ص 19).

ودراسة جام (Gam, 1990) التي كان موضوعها علاقة سلوك النمط . أ ببعض متغيرات نوعية العمل والرضا الوظيفي بالمؤسسات التنظيمية. وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك النمط . أ وبعض متغيرات العمل والرضا الوظيفي. تكونت العينة من 215 من العاملين بمهنة التمريض. فبينت النتائج وجود ارتباط جوهري موجب بين سلوك النمط . أ ومشقة العمل في مهنة التمريض وعدم الرضا عن العمل، وضعف الولاء لجهة العمل. (عسل، 2008، ص 88).

ودراسة مودجيل (Mudgil, 1992) التي كان موضوعها الرضا الوظيفي المنخفض وسلوك النمط . أ. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك النمط . أ. تكونت العينة من 82 أستاذة جامعي، تراوحت أعمارهم بين 35 . 65 سنة. أشارت النتيجة إلى أن الأساتذة أصحاب الرضا الوظيفي المنخفض هم من ذوي سلوك النمط . أ. (ص 88).

ودراسة شانديريان (Chandraian, 1996) التي كان موضوعها الضغوط المهنية والرضا الوظيفي وسلوك النمط . أ لدى المديرين. وهدفت الدراسة إلى تحديد الضغوط المهنية لدى ذوي سلوك النمط . أ. تكونت العينة من 255 من مديري المدارس المختلفة، تراوحت أعمارهم بين 30 . 60 سنة. فبينت النتائج ارتباط درجات سلوك النمط . أ إيجابا بالرضا الوظيفي. (ص 88).



ويعتقد أن العدوان واحد من سمات الشخصية الذي يرتبط بسلوك النمط. أ. ولذلك، أظهر أفراد سلوك النمط. أ علامات أكثر على القابلية للاستثارة عن أفراد سلوك النمط. ب. وتبين أيضاً، أن النساء من ذوات سلوك النمط. أ، والمنخفضات على مقياس يقيس الذكورة، أظهرن قلقاً اجتماعياً، واكتئاباً، أعلى من النساء المرتفعات على مقياس يقيس الذكورة. (يوسف، 1994، ص 19).

وسلوك النمط. أ، نمط انفعالي وسلوكي لدى الفرد يتسم بالعدوانية والكفاح، الذي لا يتوقف، من أجل تحقيق إنجاز أكبر وأكبر في وقت محدد، فينخرط الشخص ذو سلوك النمط. أ، في كثير من الفعاليات التنافسية والعدوانية مع الآخرين، مما جعل الباحثين يعتقدون، أن العدوانية، بشكل خاص، هي ما يميز هذا النمط من الأشخاص.

وأجرى أيزنك (Eysenck) ومجموعة من الباحثين، عدداً كبيراً من الدراسات، للتعرف على تأثير سمات الشخصية على الإصابة بمرض السرطان، وأمراض فيزيولوجية أخرى، من أهمها الأمراض التي تصيب القلب. وكانت النتيجة المهمة لهذه الدراسات، هي أن من أهم السمات الشخصية، التي تؤثر على الضغوط النفسية والصحة، هي سلوك النمط. أ. وبين الباحثون، أن الفرد الذي يتسم بدرجة مرتفعة على سلوك النمط. أ، يتصف بأنماط سلوكية معينة، مثل: القيام بمجموعة من الأعمال في الوقت نفسه، وعدم تحمل الانتظار، والاندفاع في جميع الأعمال، والتسرع في القيام بأي عمل، وعدم الاستمتاع بوقت الفراغ. وهناك دراسات عديدة، عرضها ريس 1992 Rice، درست طبيعة سلوك النمط. أ، وعلاقته بالضغوط النفسية، ودرجة القلق والاكتئاب، والحالة الصحية، وبينت أنه كلما ارتفعت الدرجة على سلوك النمط. أ، ارتفعت درجة الاضطرابات النفسية والفيزيولوجية. (الخواجة، 2000، ص 217-218).

وبحث عبد الخالق (2000. أ)، سلوك النمط. أ ومتغيرات نفسية واجتماعية، على عينة تكونت من 230 فرداً من طلاب جامعة الكويت؛ منهم 41 ذكراً، 189 أنثى. بلغ متوسط أعمارهم 21.11 سنة وانحراف معياري قدره 3.82 سنة. وشملت متغيرات البحث ما يأتي: سلوك النمط. أ، الدافع إلى الإنجاز، العمر، الجنس، مستوى التدين، التدخين، السعادة، حجم الأسرة، عدد الأصدقاء، الصحة الجسمية والنفسية، برج المولد، ترتيب الولادة، عدد ساعات النوم، المعدل الدراسي التراكمي، التفاؤل والتشاؤم، مصدر الضبط، القلق. فبينت النتائج، عدم وجود ارتباطات بين سلوك النمط. أ والمتغيرات الآتية: العمر، الجنس، برج المولد، ترتيب المولد، حجم الأسرة، عدد الأصدقاء، المعدل الدراسي التراكمي، عدد ساعات النوم ليلاً، عدد مرات الاستيقاظ من النوم ليلاً، تدخين السجائر، تقدير الفرد لصحته الجسمية، التشاؤم، القلق. وظهر ارتباط موجب ودال إحصائياً بين سلوك النمط. أ وكل من تقدير الفرد لصحته النفسية، وتقدير السعادة، والتدين، والتفاؤل، مصدر الضبط الداخلي، والدافع إلى الإنجاز. (عبد الخالق، 2000. أ، ص 489-490).

وفي دراسة باربارا دافيس (Barbara Davis, 1990) كان موضوعها التفكير الكمال لدى المعلمين، وهدفت إلى فحص خصائص التفكير الكمال لدى المعلمين وعلاقته بنظريات السلوك التي يطلق عليها سلوك النمط . أ. تكونت العينة من 395 معلما ومعلمة. طبق عليهم مقياس التفكير الكمال، ومقابلات شخصية مقننة، ومقياس سلوك النمط . أ. فبينت النتائج أن نمط التفكير لدى المعلمين يتسم بالتشدد وعدم المرونة، النظرة التسلوكية، إدراك الوقت بصورة ضاغطة، صلابة الأهداف وعدم الحياد عنها. كما أشارت النتائج، من خلال مقياس السلوك الكمال والمقابلات المقننة، إلى أن سلوك النمط . أ له علاقة وثيقة بشكل التفكير الكمال لدى أفراد العينة. (عسل، 2008، ص 87).

وبحث تراميل وآخرون (Tramill & others, 1984)، العلاقة بين كل من سلوك النمط . أ والخوف من الموت والقلق الصريح، فاتضح أن المفحوصين مرتفعي الدرجة على سلوك النمط . أ، يكشفون عن درجات مرتفعة في قلق الموت وقائمة القلق الصريح. (عبد الخالق، 2000، ب، ص ص 497. 498).

ويذكر يالوم (Yalom) في كتابه: "العلاج النفسي الوجودي"، أن العدوان وضغط الوقت أو الحاجة، وإدمان العمل، يمكن أن تقوم بوظيفة دفاعية ضد خبرة قلق الموت. وحيث إن خصائص مثل هذه، تمثل بدقة مكونات نمط السلوك الذي يربى الفرد للإصابة بمرض الشريان التاجي للقلب، فقد افترض وجود علاقة بين قلق الموت ونمط السلوك المهيء لمرض الشريان التاجي على مستويات مختلفة من الوعي. كما افترض، بوجه خاص، أن الأفراد الذين يحوزون خصائص سلوك النمط . أ، يمكن أن يقرروا مستوى أقل من قلق الموت ومن الأحداث المرتبطة به، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين يصنفون على أنهم من سلوك النمط . ب. ولكن هؤلاء الأخيرين، يمكن أن يكشفوا عن مزيد من الدفاعية الإدراكية والتنبيه الفزيولوجي، عندما تقدم لهم منبهات تشير إلى الموت وتدل عليه. (ص 498).

وبحث فوست وآخرون (Pfof & others, 1985)، سلوك النمط . أ/ب وقلق الموت والدفاعية الإدراكية. تكونت العينة من طلاب يدرسون مدخل علم النفس؛ منهم 17 طالبا من ذوي سلوك النمط . أ، 17 طالبا من ذوي سلوك النمط . ب. طبق على الجميع مسح جنكز للنشاط، ومقياس تمبلر لقلق الموت، وقيست الدفاعية الإدراكية بواسطة التعرف على الكلمات التي ترتبط بالموت، كما قيست عندهم الاستجابة الجلفانية للجلد، بوصفها مؤشرا فزيولوجيا لقلق الموت اللاشعوري. وافترض الباحثون أن أصحاب سلوك النمط . أ، سيقرون قلق موت منخفض عن أصحاب سلوك النمط . ب، في حين أنهم يمكن أن يكشفوا مزيدا من الدفاعية الإدراكية والتنبيه الفزيولوجي، عندما تقدم لهم منبهات متعلقة بالموت، ولكن هذا الفرض لم يتأكد. (ص ص 498. 499).

وبحث كل من عبد الخالق، عيد 2011، علاقة حب الحياة ببعض المتغيرات النفسية على 516 مبحثا من طلاب وطالبات الجامعة بالمجتمع الكويتي؛ منهم 175 من الذكور، 341 من الإناث، تراوحت



أعمارهم بين 17.31 سنة، بمتوسط عمري قدره 20.67 سنة وانحراف معياري يساوي 1.89 سنة. فتبين من النتيجة أن سلوك النمط .أ، ارتبط إيجاباً بدلالة إحصائية مع كل من الدافع إلى الإنجاز، حب الحياة، التفاؤل، السعادة، وتقدير الرضا عن الحياة. (عبد الخالق، عيد، 2011، ص ص 22.26).

وفي دراسة أجراها هيفين (Heaven, 1988)، على عينة مكونة من 170 مراهقاً؛ منهم 70 ذكراً، 100 أنثى، من طلاب المرحلة الثانوية، بلغ متوسط أعمارهم 16.51 سنة. تم تطبيق المقاييس الآتية: (1) مقياس يقيس التوتر والنشاط والطموح من إعداد: أيزنك فولكر (Eysenck & Fulker, 1983). (2) مقياس يستعمل من قبل المعلمين لتقدير سلوك الطلاب ويقاس أبعاداً مثل: التنافس، ونفاد الصبر، والغضب، والعدوان، وهو من إعداد: ماتيزو، أنجيلو (Mathews & Angulo, 1980). (3) اختبار أيزنك للشخصية (EPQ)، ويقاس العصبية والانبساطية والذهانية. (4) مقياس الاندفاعية، وهو من إعداد: أيزنك 1977. فبينت النتائج ارتباط سلوك النمط .أ بكل من العصبية والانبساطية والذهانية، بالنسبة لعينة الإناث. في حين ارتبط سلوك النمط .أ بالعصبية فقط لدى عينة الذكور. كما ارتبط سلوك النمط .أ بالاندفاعية لدى الجنسين. ويّين التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل لدى عينة الذكور هي: التعرض للخطر والذهانية، التوتر والاندفاعية والعصبية، والنشاط. وثلاثة عوامل لدى الإناث هي: النشاط والتنافس، والانبساطية، والعصبية. (دويدار، 1999، ص ص 288).

ومن الجهود البحثية كذلك، في هذا المجال، ما قام به سولز، وان (Suls & Wan, 1989) بطريقة تحليل التحليل (Meta Analysis) من خلال المسح لمجلة الملخصات السيكولوجية، بين عامي 1980. 1987، وكانت المصطلحات المستعملة هي: السلوك المولد لأمراض القلب، وسلوك النمط .أ، والقلق، والاكتئاب، والعصبية، والذهانية، والمخاوف، والاضطرابات النفسية. وكشف المسح عما يأتي:

1. تناولت الغالبية من البحوث العلاقة بين مقاييس سلوك النمط .أ ومقاييس التقرير الذاتي للقلق والاكتئاب والعصبية.

2. استعملت هذه البحوث عدداً كبيراً من مقاييس الاضطراب الانفعالي؛ منها: مقياس تايلور للقلق الصريح، ومقياس الاكتئاب (من قائمة منيسوتا متعددة الأوجه للشخصية) وقائمة بيك (Beck) للاكتئاب، وقائمة أعراض التعاسة (Destress) أو الأسى، وكانت قائمة العصبية لأيزنك، هي أكثر المقاييس استعمالاً.

3. هناك علاقة متوسطة بين سلوك النمط .أ والاضطراب الانفعالي المزمن.

4. تبين أن لقائمة العصبية لأيزنك، ارتباطاً قوياً بسلوك النمط .أ.

5. هناك تباين في الارتباط بين سلوك النمط .أ والاضطراب عبر الدراسات المشتملة في التحليل.

6. على الرغم من أن أفراد سلوك النمط .أ، ذكروا مستويات أعلى من الاضطراب الانفعالي، فإن مستوى الاضطراب لم يصل إلى المدى المرضي.

وذكر الباحثان في ختام هذا التحليل، أنه يبدو واضحاً من تباين العلاقة بين سلوك النمط . أ والاضطراب، أن بعض الأفراد ذوي الميول التنافسية، وقلة الصبر، يكونون أكثر شعوراً بالهمّ (Dysphoric) معظم الوقت، ولكن بعضهم الآخر ليسوا كذلك. (يوسف، 1994، ص 20).

وفي علاقة سلوك النمط . أ بالتعصب، بحث يوسف 1998، هذه العلاقة على 419 مفحوصاً، من طلاب جامعة القاهرة بمصر؛ ومن تخصصات علم الاجتماع والفلسفة واللغة العربية والمكتبات والوثائق. وتكوّن الذكور من 144 مفحوصاً، بلغ متوسط أعمارهم 20.90 سنة، وانحراف معياري بلغ 1.90 سنة. وتكونت الإناث من 275 مفحوصة، بلغ متوسط أعمارهن 19.70 سنة، وانحراف معياري 1.30 سنة. فتبين من النتيجة أن سلوك النمط . أ يرتبط بسمة التعصب بدلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لدى كل من عيني الذكور والإناث. وتبين تبعاً لذلك، وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في سلوك النمط . أ في سمة التعصب، لصالح المرتفعين. (يوسف، 1998، ص ص 261، 279).

وأجرى كل من كرانتز، ماسنوك (Krantz & Masnuck, 1984) دراسة على 55 رجلاً من متوسطي الأعمار لمعرفة كيفية ارتباط المهارات التوافقية والهيل الدفاعية بسلوك النمط . أ. وتضمنت المهارات التوافقية الموضوعية في تقويم الأفكار والأحداث كلا من: التفكير المنطقي، المشاركة الوجدانية، القدرة على التركيز دون أي اعتراض، على حين تضمنت الهيل الدفاعية، إنكار الذات والإسقاط. فأظهرت النتائج أن الأفراد الذين فشلوا في استعمال المهارات التوافقية، كذلك الهيل الدفاعية، كانوا من سلوك النمط . أ. وأدى سوء التوافق في استعمال هيل الدفاع، بالتبعية، إلى زيادة المشقة والانعصاب، وزيادة خطر الإصابة بمرض الشريان التاجي. (دويدار، 1999، ص 286).

وبينت دراسة دافيدسدوتير (Davidsdottir, 2004)، وجود ارتباط سالب بين الصلابة النفسية والتشاؤم والقلق وسلوك النمط . أ. وارتباط موجب بين الشكاوى البدنية وكل من التشاؤم وسلوك النمط . أ والتحكم الصحي والضغط النفسي. (المشعان، 2011، ص ص 52، 53).

وبحثت شكري 1998 العلاقة بين سلوك النمط . أ وبعض متغيرات العمل والعلاقات الزوجية لدى عينة من السيدات العاملات، إذ تكونت العينة من 80 سيدة عاملة من المصريات، تراوحت أعمارهن بين 25 و60 سنة، بمتوسط حسابي قدره 41.52 سنة وانحراف معياري يساوي 10.38 سنة. وكلهن حاصلات على تعليم جامعي، وكلهن متزوجات، ومعظمهن لديهن أبناء.

أجبن عن مقياس سلوك النمط . أ، من إعداد الباحثة، يتضمن 48 بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي:

- (1) السرعة ونفاد الصبر. (2) التوتر وسرعة الانفعال. (3) الطموح والمثابرة والعدوانية. (4) الاستغراق في العمل. ومقياس يقيس الضيق الزوجي. ومقياس يقيس التواصل الوجداني. ومقياس يقيس المشاركة في



قضاء الوقت. ومقياس الاتصال الموجه لحل المشكلات. ومقياس دافعية دوران العمل. ومقياس المكانة الاجتماعية للمهنة. ومقياس الأعباء الكمية للعمل.

فتبين من نتائج البحث، أن ذوات سلوك النمط. أ، تفوقن في المستوى التعليمي، والمكانة الاجتماعية للمهن، والأعباء الكمية للعمل.

وتبين كذلك تفوق ذوات سلوك النمط. أ في المتغيرات المتعلقة بالعلاقات الزوجية، وهي: الضيق الزوجي، التواصل الزوجي، المشاركة في قضاء الوقت، الاتصال الموجه لحل المشكلات. (شكري، 1998، ص 120، 136).

ومن الأعمال الناجحة لتعديل سلوك النمط. أ، الدراسة التي تناولت 1000 رجل من المتطوعين في مدينة سان فرانسيسكو (Costin & Draguns, 1989)، الذين كانوا يعانون من تلف في خلايا عضلة القلب، ولم يكونوا من المدخنين. وتعرض 862 منهم إلى إرشاد علاجي، هدف إلى تعديل سلوك النمط. أ. ووافق 150 منهم على الخضوع للاختبارات والفحوص الجسمية، والتقويم السلوكي، ولكنهم لم يتلقوا أي إرشاد علاجي. وخضعت عينة البحث، خلال الدراسة، للملاحظة من قبل الأطباء، إضافة إلى تسجيل سلوك النمط. أ من قبل الاختصاصيين في علم النفس والطب النفسي، مستعملين نموذج التعلم المعرفي/ الاجتماعي (Cognitive – Social Learning Model) الذي ساعد أفراد عينة البحث على فهم الطبيعة النفسية الاجتماعية التي يتضمنها سلوكهم، التي تسببت في تلك المشكلات القلبية. وبعد 24 شهرا من الفحص والمتابعة، بينت نتيجة الدراسة ظهور تحسن واضح لدى عينة الدراسة، خاصة أولئك الذين تلقوا الإرشاد العلاجي الذي هدف إلى تعديل سلوك النمط. أ، مما نتج عنه انخفاض ملحوظ في ظهور المشكلات القلبية، ولكنها لم تختف تماما. (عبد الخالق، 1992، ص ص 13، 14).

وبالنسبة للفرق بين الجنسين في سلوك النمط. أ، يشير جرانت (Grant, 1985)، إلى أن الذكور أكثر عرضة للإصابة بتبعات سلوك النمط. أ مقارنة بالإناث، نظرا لتعرضهم لضغوط كثيرة ومتنوعة، ترك أثرا قويا وخطيرا على صحتهم، كما أنهم يستجيبون لمواقف القلق، بسبب تطلّعهم إلى مستويات أعلى من الإنجاز، مما يؤدي بهم

إلى أخطار وأمراض بدنية عديدة. (عسل، 2008، ص 81).

قياس سلوك النمط. أ.

تم بناء الصياغة الأولية لسلوك النمط. أ على الخبرة العيادية لكل من فريدمان، روزنمان، اللذين تعرفا على فروق مميزة في سلوك النمط. أ بين مرضى القلب والأنواع الأخرى من الأمراض. كما وقرّ الحكم العيادي من أطباء أمراض القلب الأساس الأول لقياس سلوك النمط. أ. ونظرا للحاجة إلى تحسين المحركات المعيارية لقياس هذا النمط السلوكي، أنشأ هؤلاء الأطباء أداة قياس على أساس المقابلة المقننة مع مرضى



القلب، وكانت أولها المقابلة التي أعدها روزنمان وآخرون (Rosenman & others, 1964). (عبد الرحمن، رضوان، 1996، ص 9).

ارتبطت ثلاثة قياسات لسلوك النمط . أ بأمراض الشريان التاجي. وهي طريقة المقابلة الشخصية المبرمجة (Rosenman & others, 1975)، وطريقة المسح النشاطي لجنكز وآخرين (Jenkins, Rosenman & others, 1974, 1971, 1974)، ومقياس النمط . أ لفرامنجهم (Framingham Type A Scale). وهناك أدوات قياس أخرى لا تربط سلوك النمط . أ بأمراض الشريان التاجي، ولا يمكن عدّها مقاييس للسلوك الذي يعرض صاحبه للإصابة بأمراض القلب. وهي: المقياس التعميمي بطارية بورتز، مقياس نمط . أ لفيكرز المعدل لمقياس سيليز (Sales 1969). وفيما يأتي عرض لأدوات القياس الثلاثة الأولى.

1) المقابلة الشخصية المبرمجة Structured Interview.

يمكن قياس سلوك النمط . أ من خلال مقابلة شخصية مقننة تسجل بالفيديو أو باستخبارات للتقرير الذاتي. وتتسم طريقة المقابلة المقننة بالثبات والصدق الجيدين في قياسها لسلوك النمط . أ. (بوندي، 2000، ص ص 655. 656).

وتتضمن المقابلة نحو 25 سؤالاً يتم توجيهها إلى الأفراد وتتعلق بطريقتهم الخاصة والمميزة في رد الفعل تجاه مجموعة من المواقف المختلفة، التي من شأنها أن تثير قلة الصبر والعدوان وحب التحدي لدى الشخصيات من سلوك النمط . أ. فعلى سبيل المثال، يُسألون عن رد فعلهم تجاه العمل مع زميل يتسم بالبلادة؟ أو ما شعورهم عند الوقوف في صف طويل لفترات طويلة؟ وهل رفيق الحياة (الزوج أو الزوجة) أو الصديق الحميم، يصفهم بأنهم يقودون سياراتهم بعصبية؟ وهل تصعب قيادتهم؟ وهل يميلون إلى المنافسة؟ ويتم توجيه بعض هذه الأسئلة عن عمد، وبالطريقة التي من شأنها أن تستثير أسلوب الحديث الذي يعد مؤشراً لسلوك النمط . أ. فعلى سبيل المثال، يطرح سؤال، معروفة إجابته بديها، بطريقة تتسم بالتردد والبلادة المستفزة لمن يسأل. والشائع عن ذوي النمط . أ، أنهم سيقاطعون من يوجه هذا النوع من الأسئلة، ويطرح الإجابات من قبيل استكمال توجيه السؤال، أو يعرب منظم المقابلة الشخصية عن شكوكه تجاه دقة الإجابة التي طرحها صاحب سلوك النمط . أ لاستفزازه، وذلك في محاولة لاستثارة الضيق لديه. ويستند تصنيف نمط السلوك على ما يرد ذاتياً من الشخص بشأن سلوك النمط . أ، وعلى طريقة الحديث التي تلاحظ أثناء المقابلة. ويصنف الأفراد وفق هذا إلى واحدة من أربع فئات هي:

1. النمط . أ أو النمط . أ مكتمل الخصائص.
2. النمط . أ أو النمط . أ ناقص الخصائص.
3. النمط . أ/ب أو التمثيل المتساوي للنمط . أ مع النمط . ب (النمط المختلط في الخصائص).
4. النمط . ب أو الغياب التام لخصائص النمط . أ.



والمقابلة الشخصية يترتب عليها إصدار حكم إجمالي بانتماء الشخص إلى سلوك النمط . أ، والدرجات التي يتم الحصول عليها خلال الإجابة عن الأسئلة الفردية والأحاديث، تكون ذات مستوى عال في الكشف عن ذوي سلوك النمط . أ. وبينت التحليلات العاملية لهذه القياسات، على عينات ضمت طلبة الجامعة من الذكور، وعينات من العمال الذكور، وجود أربعة عوامل مستقلة وهي:

1. التقويمات العيادية لأسلوب الحديث.

2. التقارير الذاتية عن النزعات التي تجتاح الفرد في حالات الضغط.

3. حالات الغضب.

4. الميل إلى العمل في جو المنافسة. (الجارودي، 2001، ص ص 23، 25).

وبالرغم من أن هذه الطريقة مقبولة بصفة عامة، باعتبارها أكثر الطرق ثباتا لقياس سلوك النمط . أ، فإن هناك صعوبات تتعلق باستعمالها، لأن الأمر يتطلب تدريب مستعملها بواسطة مدرّبين متمكنين، كما أن تطبيقها يمكن أن يكون مستهلكا للوقت. (بوندي، 2000، ص 656).

2) مسح جنكيز للنشاط.

والأسلوب الثاني لقياس سلوك النمط . أ، يتمثل في مسح جنكيز للنشاط (Jenkins Activity Survey)، وهو استخبار تقرير ذاتي ذو اختيارات متعددة، صُمم لقياس سلوك النمط . أ، أي القابل للإصابة بأمراض الشريان التاجي للقلب. ويقاس الاستخبار الثلاثة الأبعاد التي يتضمنها سلوك النمط . أ، وهي

1. السرعة ونفاذ الصبر.

2. الانشغال بالعمل.

3. القيادة الخشنة والتنافس.

إضافة إلى الدرجة الكلية لنمط سلوك . أ. (عبد الخالق وآخرون، 1992، ص 18).

وظهرت أول نسخة تجريبية للاستخبار عام 1964، وصدرت الطبعة الخامسة له عام 1979، ضمت 52 بنداً، ويتميز بصدق وثبات مرتفعين. (الجارودي، 2001، ص ص 23، 25).

ووضع (Jenkins, Personal Communication, 1990)، الصيغة ن، وهي مقياس مختصر للنمط . أ، يتكون من 13 بنداً، تصلح للاستعمال مع غير الموظفين من طلاب الجامعات، وسيدات البيوت، والمتقاعدين، كما تصلح في الوقت نفسه مع المستخدمين، ويتسم بثبات معقول، بطريقة التجزئة النصفية؛ 0.77 للذكور، 0.67 للإناث، بعد تصحيح الطول. ووصل الصديق التلازمي 0.591 للذكور، 0.471 للإناث. ولكن تقسيم 13 بنداً على ثلاثة عوامل فرعية، يجعل قياس هذه العوامل غير ثابت تماماً. وهناك العديد من الدراسات استعملت المقياس المختصر، اعتمدت على الدرجة الكلية فقط، وهناك ارتباط مرتفع بين

العوامل الثلاثة للمقياس. وترجم عبد الخالق (ترجمة غير منشورة)، المقياس الأصلي، ويتضمن بنود المقياس المختصر. (عبد الخالق وآخرون، 1992، ص 19).

(3) مقياس فرامنجهام لنمط . أ Framingham Type A Scale.

وهو مقياس يقوم على تقارير ذاتية بواسطة الشخص الخاضع للتجربة، ويتضمن عشرة بنود لتقييم الرغبة والدافع التنافسي لدى الفرد، وشعوره بأهمية عنصر الوقت ومفهومه لضغوط العمل. وعند اختيار الجوانب الأساسية للنمط . أ، تم انتقاء البنود من بين قائمة تضم 300 بند بواسطة لجنة من الخبراء (كانت هذه القائمة من البنود، قد وضعت في الأساس لتقييم السمات النفسية المميزة للأشخاص المشاركين في الدراسة من مرضى القلب التي قام بها فرامنجهام).

وكل بند يقاس كوحدة مستقلة ذات ميزان منفصل، ثم تضاف كل البنود، أي تجمع، للحصول على درجة إجمالية بالنسبة للنمط . أ. والذين يحصلون على درجات أعلى من متوسط العينة يتم عدُّهم من النمط . أ. بينما الذين يحصلون على درجات أقل من متوسط العينة يتم عدُّهم من النمط . ب.

إعداد المقياس الحالي في هذا البحث.

قام مؤلف هذا البحث بوضع بنود المقياس، استناداً إلى التراث السيكلوجي المتعلق بسلوك النمط . أ. ويتكون المقياس في نسخته النهائية من خمسة وأربعين عبارة، يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلاً، كثيراً.

ومر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

المرحلة الأولى. اطلع الباحث، مصمم المقياس (معمرية)، على عدد من الدراسات التي تناولت سلوك النمط . أ. (قائمة المراجع في نهاية الدراسة). ومنها استطاع استنتاج 66 سمة، يتصف بها ذوو سلوك النمط . أ، كما تم تناولها في الخلفية النظرية لهذا المتغير. وهي كما يلي: (1) الشعور القوي بضغط الوقت. (2) الانشغال الشديد بالعمل. (3) الشعور بعدم الراحة. (4) عدم الرضا عن مستوى الأداء. (5) الرغبة القوية في التنافس. (6) العدوان الإيجابي. (7) السيطرة. (8) الحاجة إلى التميز عن الآخرين. (9) السرعة. (10) نفاذ الصبر. (11) تحدي الصعوبات. (12) الخوف من الفشل. (13) الغضب. (14) ضبط النفس. (15) التوتر البدني. (16) النقد الذاتي. (17) ضعف الولاء لجهة العمل. (18) ارتفاع المكانة المهنية. (19) ارتفاع الدافعية إلى الإنجاز. (20) الشعور بتحدي المسؤوليات. (21) الطموح. (22) توتر عضلات الجبهة. (23) الشعور بالذنب. (24) عدم الاستقرار. (25) سرعة الحديث. (26) الاهتمام بالعمل. (27) المقاطعة أثناء الحديث. (28) الانتباه الزائد. (29) رفع الصوت عند الحديث. (30) القيادة الخشنة. (31) انعدام الثقة في الآخرين. (32) الانضباط. (33) الأمانة. (34) المغامرة. (35) نقص العلاقات ذات المعنى. (36) المعاناة من الضغوط. (37) رفض الانتظار. (38) الشعور بالقلق. (39) عدم تحمل التأخير. (40) الحساسية المتطرفة للنقد. (41)



عدم التأثر بالمدح. (42) التفاؤل. (43) التعرض للإحباط. (44) الرغبة في التمكن. (45) الخجل من تدني الإنجاز. (46) الصرامة. (47) تعدد الاهتمامات. (48) التفكير في عدة أشياء في الوقت نفسه. (49) الميل للعناد. (50) المثابرة. (51) الحساسية للأصوات المفاجئة. (52) تحمل الضغوط. (53) الدقة في المواعيد. (54) الالتزام. (55) الاكتفاء الذاتي. (56) الاندفاع. (57) تعدد الميول. (58) تقدير الذات. (59) النشاط. (60) الجدية. (61) الكفاءة. (62) الإصرار. (63) التأكيد. (64) الاجتماعية. (65) الميل إلى القيام بالأعمال الصعبة. (66) التأثر بالدوافع الداخلية أكثر من المثيرات الخارجية.

المرحلة الثانية. قام الباحث بعد ذلك بصياغة 82 بنداً بصيغة استفهامية، تعكس السمات الـ 66

السابق ذكرها، وفيما يأتي البنود التي تمت صياغتها:

1. هل تُعَدُّ نفسك صعب الانقياد للآخرين؟
2. هل تشعر أن الوقت يمر بسرعة ولم تنجز فيه أشياء مهمة؟
3. هل تحب الأعمال التنافسية؟
4. هل تبذل جهداً كبيراً عند قيامك بعملك؟
5. هل إذا تأخرت عن الوصول إلى عمل ما أو مكان ما تتوقع حدوث أشياء؟
6. هل تريد دائماً أن تكتسب كل شيء؟
7. هل تقاطع أو تنهي شخصاً عندما يتحدث؟
8. هل لديك ميول متعددة؟
9. هل تريد أن تكون إنجازاتك ذات مستوى رفيع؟
10. هل تفقد صبرك عندما تكون في حالة انتظار؟
11. هل تتكلم بسرعة؟
12. هل تعد نفسك شخصاً صارماً؟
13. هل تعد نفسك شخصاً مندفعاً؟
14. هل تعمل على أن تصل إلى عملك، أو إلى هدفك بأسرع وقت؟
15. هل تكون متوتر العضلات في معظم الأوقات؟
16. هل تفكر في عدة أشياء في الوقت نفسه؟
17. هل تميل إلى التمرد على سلطة العمل؟
18. هل تتشاجر مع الآخرين؟
19. هل تحب أن تكون أنت الذي يقول للآخرين ما ينبغي عليهم عمله؟
20. هل تعد نفسك سهل الإثارة والغضب؟



21. هل تعد نفسك قائدا؟
22. هل تقدر ذاتك تقديرا مرتفعا؟
23. هل تشرب بسرعة؟
24. هل لديك هوايات متعددة؟
25. هل تفقد أعصابك وتنفعل بسهولة؟
26. هل تعد نفسك دقيقا في مواعيدك؟
27. هل تثور أعصابك إذا أعاقك ازدحام في السير؟
28. هل تنشغل بالتفكير في مشكلة ما وتسمع في الوقت نفسه إلى حديث غيرك؟
29. هل تعمل على إنجاز أعمالك التي تأخرت؟
30. هل تنشغل في إنجاز أعمال دون أن تجد وقتا لرعاية شؤونك الخاصة؟
31. هل تسعى إلى إنجاز أعمال كثيرة في وقت محدد؟
32. هل ترى أن الإسراع في إنجاز أعمالك هو سر نجاحك؟
33. هل تعد نفسك شخصا عنيدا؟
34. هل تنجز عملين في وقت واحد (حل الكلمات المتقاطعة والحديث في الهاتف)؟
35. هل تعد نفسك طموحا؟
36. هل تعد نفسك من الأشخاص الذين لا يؤجلون عمل اليوم إلى الغد؟
37. هل ترى أنك لم تبلغ أهدافك في الحياة؟
38. هل تأكل بسرعة؟
39. هل تعد نفسك شخصا عدوانيا؟
40. هل تعد نفسك شخصا نشطا؟
41. هل أنت من الأشخاص الذين يريدون الوصول إلى أهدافهم بسرعة؟
42. هل تعد نفسك شخصا غير مستقر نفسيا؟
43. هل أنت شخص حاد الطبع؟
44. هل تسير بسرعة؟
45. هل تشعر بالذنب إذا لم تنجز عملك بطريقة جيدة؟
46. هل تضبط نفسك عندما تواجه مواقف صعبة؟
47. هل تفكر بطريقة غير واقعية؟
48. هل تشعر بعدم الرضا عما تنجزه من أعمال؟



49. هل تشعر أن كثيرا من مسؤوليات الحياة تتحداك؟
50. هل تعد تصرفاتك خشنة أثناء قيادتك للآخرين؟
51. هل تتكلم بصوت مرتفع؟
52. هل تعد نفسك شخصا كفوؤا؟
53. هل تنعدم ثققتك في الآخرين؟
54. هل تعد نفسك زائد الانتباه لما حولك؟
55. هل تعد نفسك شخصا مسيطرا؟
56. هل تعد نفسك شخصا مغامرا؟
57. هل تفتقد إلى علاقات اجتماعية حميمة وعميقة؟
58. هل يؤلمك نفسيا أن يظهر نقص في عملك؟
59. هل تعد نفسك شخصا منضبطا؟
60. هل تعد نفسك مكتفيا ذاتيا (لا تحتاج إلى مساعدة الآخرين)؟
61. هل تتميز بالإصرار لبلوغ أهدافك؟
62. هل لديك القدرة على تحمل الضغوط؟
63. هل تعد نفسك متميزا عن الآخرين؟
64. هل تنتقد ذاتك؟
65. هل تشعر أن المهام التي تتحدث عنها يجب أن تنجز الآن وبسرعة؟
66. هل تتوتر عضلات جبهتك؟
67. هل تنزعج عندما ينجز الآخرون أعمالهم بطريقة غير صحيحة؟
68. هل تبحث عن طرق متعددة لإنجاز عمل معين؟
69. هل تستعمل قبضة يدك لتأكيد كلماتك أثناء الحديث مع الآخرين؟
70. هل تنجز أعمالك المتأخرة في العطل؟
71. هل تشعر بالذنب إذا خلدت إلى الراحة بعض الوقت؟
72. هل تثور أعصابك إذا أعاقك شيء عن بلوغ هدفك؟
73. هل تعد نفسك ذا مكانة مهنية رفيعة؟
74. هل تعد نفسك شخصا أميناً؟
75. هل أنت حساس للأصوات المفاجئة؟
76. هل تلتحق بدراستك أو بعملك في وقت مبكر؟

77. هل تكون باستمرار منشغلا بأعمال تريد إنجازها؟
78. هل يزعجك أن يقاطعك شخصٌ ما عندما تتحدث أو عند إنجازك لعملك؟
79. هل تقلق وتلتف على الانتهاء من عمل ما من أجل البدء في عمل آخر؟
80. هل تطلب من الذين يكلمونك أن يسرعوا في الحديث؟
81. هل يزعجك أولئك الذين يتأخرون في إنجاز أعمالهم؟
82. هل أنت جدي في عملك؟
- المرحلة الثالثة. قام الباحث باختيار 45 بندا من البنود الـ 82 السابق ذكرها، وفقا لارتفاع قدرتها على التمييز، التي فاقت 0.48 فأكثر. ووزعها على ثلاثة أبعاد التي ذكرها جينكينز وآخرون (Jenkins & others 1979)، وهي: (1) السرعة ونفاذ الصبر. (2) الاستغراق في العمل. (3) التنافس وصعوبة الانقياد.
- الجدول رقم (1)

يبين بنود سلوك النمط . أ موزعة على الأبعاد الثلاثة

السرعة ونفاذ الصبر	الاستغراق في العمل	التنافس وصعوبة الانقياد
1. هل تشعر أن الوقت يمر بسرعة ولم تنجز فيه أشياء مهمة.	2. هل تبذل جهدا كبيرا عند القيام بأعمالك.	3. هل تعد نفسك شخصا صعب الانقياد للآخرين.
4. هل تفقد صبرك عندما تكون في حالة انتظار.	5. هل تعمل على إنجاز أعمالك التي تأخرت عن موعد إنجازها.	6. هل تحب الأعمال التي تتنافس فيها مع الآخرين وتتفوق عليهم.
7. هل تشرب بسرعة.	8. هل تنشغل في إنجاز أعمالك دون أن تجد وقتا لرعاية شؤونك الخاصة.	9. هل تعد نفسك شخصا صارما ومسيطر على عملك وعلى الآخرين.
10. هل تثور أعصابك إذا أعاقك ازدحام عن السير.	11. هل تسعى إلى إنجاز أعمال كثيرة في وقت محدد.	12. هل تتصف بانفعال الغضب أثناء قيادتك للآخرين.
13. هل تعد نفسك دقيقا في مواعيدك.	14. هل تبحث عن طرق متعددة لإنجاز عمل معين.	15. هل تميل إلى المبالغة في ضبط تصرفات الآخرين.
16. هل تأكل بسرعة.	17. هل تنجز أعمالك المتأخرة في العطل ومنضبطا.	18. هل تعد نفسك شخصا ملتزما ومنضبطا.
19. هل أنت من الأشخاص الذين يريدون أن يصلوا إلى أهدافهم بسرعة.	20. هل تشعر بالذنب إذا استسلمت إلى الراحة بعض الوقت.	21. هل تعد تصرفاتك عدوانية وخشنة مع الآخرين.
22. هل تسير بسرعة.	23. هل تلتحق بدراستك أو بعملك في وقت مبكر.	24. هل تعد نفسك شخصا مثابرا.
25. هل تشعر أن المهام التي تتحدث عنها يجب أن تنجز بسرعة.	26. هل تكون باستمرار منشغلا بأعمال تريد إنجازها.	27. هل تستعمل قبضة يدك لتأكيد كلماتك أثناء الحديث مع الآخرين.
28. هل تعمل على أن تصل إلى دراستك أو إلى عملك في أسرع وقت.	29. هل يزعجك أن يقاطعك شخصٌ ما عندما تتحدث أو عند إنجازك لعملك.	30. هل أنت شخص طموح وتتميز بالإصرار والتحمل لبلوغ أهدافك.



السرعة ونفاذ الصبر	الاستغراق في العمل	التنافس وصعوبة الانقياد
31. هل ترى أن الإسراع في إنجاز أعمالك هو سرنجاحك.	32. هل تتلهف على الانتهاء من عمل ما من أجل البدء في عمل آخر.	33. هل تثور أعصابك إذا أعاقك شيء عن بلوغ أهدافك.
34. هل تطلب من الذين يكلّمونك أن يسرعوا في الحديث.	35. هل تشعر بالذنب إذا لم تنجز أعمالك بطريقة جيدة.	36. هل تقاطع أو تنهي شخصا ما عندما يتحدث.
37. هل يزعجك أولئك الذين يتأخرون في إنجاز أعمالهم.	38. هل تعد نفسك مستقلا ومكتفيا ذاتيا (لا تحتاج إلى مساعدة الآخرين).	39. هل تعد نفسك شخصا حاد الطبع.
40. هل تنجز عملين في وقت واحد مثل: (حل الكلمات المتقاطعة والحديث في الهاتف).	41. هل تزعج عندما ينجز الآخرون أعمالهم بطريقة غير صحيحة.	42. هل تتحكم في نفسك عندما تواجه مواقف صعبة.
43. هل تتكلم بسرعة.	44. هل تفضل إنجاز الأعمال التي تنحدي قدراتك (الأعمال الصعبة).	45. هل تفتقد إلى علاقات اجتماعية حميمة وعميقة.

الخصائص السيكومترية للمقياس.

عينة التقنين.

تكونت عينة التقنين من 451 فردا؛ منهم 214 ذكرا و 237 أنثى. تراوحت أعمار عينة الذكور بين 15. 55 سنة. بمتوسط حسابي قدره 20.73 سنة، وانحراف معياري قدره 5.79 سنة. وتراوحت أعمار الإناث بين 15. 51 سنة. بمتوسط حسابي قدره 19.54 سنة، وانحراف معياري قدره 4.63 سنة. وتم سحب العينتين (الذكور والإناث) من تلاميذ وتلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن كليات جامعة الحاج لخضر. باتنة، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة.

تم تطبيق مقياس سلوك النمط. أ، من قبل الباحث شخصيا. واستغرقت عملية التطبيق أربعة شهور.

الصدق.

(1) الصدق التمييزي.

عينة الذكور.

لحساب هذا النوع من الصدق، تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية. فتمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الذكور، حجم كل عينة يساوي 50 مفحوصا بواقع سحب 25 % من العينة الكلية (ن = 201). الجدول رقم (2) يبين ذلك.

قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الذكور.

العينة المتغير	العينة العليا ن = 50		العينة الدنيا ن = 50		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
السرعة ونفاذ الصبر	21.58	1.85	9.44	1.79	32.81***

العينه المتغير	العينه العليا ن = 50		العينه الدنيا ن = 50		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
الاستغراق في العمل	22.74	1.52	12.02	2.72	***23.82
التنافس وصعوبة الانقياد	18.66	1.66	9.38	1.92	***25.78
الدرجة الكلية لسلوك النمط . أ	59.64	8.10	34.06	6.48	***17.28

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. فأقل

يتبين من قيم "ت" في الجدول رقم (5) أن المقياس يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في سلوك النمط . أ، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الذكور. عينة الإناث.

تمت المقارنة كذلك بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الإناث، حجم كل عينة يساوي 59 مفحوصة بواقع سحب 25 % من العينة الكلية (ن = 237). والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الإناث.

العينه المتغير	العينه العليا ن = 59		العينه الدنيا ن = 59		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
السرعة ونفاذ الصبر	21.07	1.97	10.93	1.57	**30.72
الاستغراق في العمل	23.64	1.59	14.12	1.90	**28.35
التنافس وصعوبة الانقياد	19.07	2.10	9.88	1.66	**26.26
الدرجة الكلية لسلوك النمط . أ	60.58	4.39	38.36	3.08	**31.74

** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0.001.

يتبين من قيم "ت" في الجدول رقم (3) أن المقياس يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في سلوك النمط . أ، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الإناث. (2) صدق المحك.

تم تطبيق المقياس الحالي مع المقياس يقيس سلوك النمط . أ، إعداد جنكنز (Jenkins) (الجارودي، 2001، ص 126). ومقياس يقيس سلوك النمط . أ، إعداد: روزنمان، فريدمان (Rosenman & Friedman، 1974) (عيسى، 1996، ص 191. 192). و الجدول رقم (4) يوضح ذلك



جدول (4)

معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة. ويمثل المثلث العلوي عينة الذكور $n = 71$ ، بينما يمثل المثلث

السفلي عينة الإناث $n = 88$.

العينة	مقياس جنكيز	مقياس روزنمان، فريدمان
الذكور	**0.451	**0.768
الإناث	**0.503	**0.778

** دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل

(3) الصدق الاتفاقي.

تم حساب الصدق الاتفاقي لمقياس سلوك النمط. أ، مع مقياس يقيس المثابرة. (آري كوهين A. Cohen). ومقياس يقيس الدافع إلى الإنجاز. (النابلسي، 1993، ص 50. 51). والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين مقياس سلوك النمط. أ ومتغيرات المثابرة والدافع إلى الإنجاز والعداوة والغضب.

المتغيرات	جنس العينات	حجم العينات	معاملات الارتباط
مقياس سلوك	ذكور	74	**0.378
النمط. أ	إناث	80	**0.444
الدافع إلى	ذكور	44	**0.652
الإنجاز	إناث	46	**0.385
العداوة	ذكور	32	**0.667
	إناث	35	**0.622
الغضب	ذكور	32	**0.669
	إناث	35	**0.632

** دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل

(4) الارتباطات الداخلية.

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والدرجات على الأبعاد الثلاثة لسلوك النمط. أ. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6):

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للقائمة والدرجات على الأبعاد الثلاثة لسلوك النمط . أ. ويمثل المثلث العلوي عينة الذكور $n=214$ ، بينما يمثل المثلث السفلي عينة الإناث $n=237$.

م	1	2	3	4
1	.	0.346	0.485	0.778
2	0.327	.	0.405	0.722
3	0.355	0.292	.	0.778
4	0.773	0.718	0.709	.

تكون معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0.01 عند أكثر من 0.254. وعند مستوى 0.05

عند أكثر من 0.195.

وفيما يأتي المتغيرات بأرقامها.

1. السرعة ونفاذ الصبر.

2. الاستغراق في العمل.

3. التنافس وصعوبة الانقياد.

4. الدرجة الكلية.

الثبات.

تم حساب الثبات بطريقتين.

(1) طريقة إعادة تطبيق الاختبار.

(2) معامل ألفا.

عينة الذكور.

كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للاستفتاء عليها يساوي 214 فردا.

يبين الجدول رقم (7) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة إعادة التطبيق	1. الدرجة الكلية.	0.685
(بعد أسبوعين)	2. السرعة ونفاذ الصبر.	0.615
	3. الاستغراق في العمل.	0.632
	4. التنافس وصعوبة الانقياد.	0.638
معامل ألفا كرونباخ	1. الدرجة الكلية.	0.818
	2. السرعة ونفاذ الصبر.	0.653



نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
	3. الاستغراق في العمل.	0.735
	4. التنافس وصعوبة الانقياد.	0.685

** دالة إحصائية عند مستوى 0.05. فاقل

عينة الإناث.

كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للاستفتاء عليها يساوي 237 فردا. يبين الجدول رقم (8) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	1. الدرجة الكلية.	**0.714
	2. السرعة ونفاد الصبر.	**0.701
	3. الاستغراق في العمل.	**0.730
	4. التنافس وصعوبة الانقياد.	**0.695
معامل ألفا كرونباخ	1. الدرجة الكلية.	0.841
	2. السرعة ونفاد الصبر.	0.836
	3. الاستغراق في العمل.	0.849
	4. التنافس وصعوبة الانقياد.	0.851

** دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها، أن مقياس سلوك النمط .أ، يتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية، مما يجعله صالحا للاستعمال بكل اطمئنان، سواء في مجال البحث النفسي أم مجال التشخيص العيادي (علم نفس الصحة).

طريقة تطبيق وتصحيح مقياس سلوك النمط .أ.

تم تطبيق مقياس سلوك النمط .أ في الحصص الدراسية، سواء لتلاميذ التعليم المتوسط أم التعليم الثانوي أم طلبة الجامعة. أما بالنسبة للموظفين فقد أجابوا على المقاييس في مكاتهم. وكان عدد المفحوصين في كل تطبيق يتراوح بين 22 و 40 فردا. مما جعل الباحث يتحكم في العملية من حيث مراقبته لفهم أفراد العينة لتعليمات المقياس وطريقة الإجابة عن بنوده. وكان يطلب منهم أن يسجلوا إجاباتهم بكل اهتمام وجدية، لأن ذلك سيفيد في صدق وموضوعية هذه الدراسة. وكان الوقت المستغرق في كل جلسة، للإجابة على مقياس سلوك النمط .أ، والمقاييس التي طبقت معه، لحساب صدق المحك والصدق الاتفاقي والثبات، يتراوح بين 12. 25 دقيقة.

وتنص التعليمات على أنه عند الإجابة على المقياس، يطلب من المفحوص أن يضع علامة X تحت واحد من الاختيارات الثلاثة السابقة، وذلك حسب انطباق مضمون العبارة عليه. أما بالنسبة لطريقة التصحيح، فإنه يجاب عن بنود المقياس ضمن ثلاثة بدائل هي: لا وتمنح صفراً، قليلاً وتمنح درجة 1، كثيراً وتمنح درجتان 2. وتتراوح الدرجة الخام على المقياس ككل لكل مفحوص نظرياً بين صفر و90 درجة. ثم تجمع الأبعاد الثلاثة معا وكلما كانت النتيجة مرتفعة عن المتوسط دل ذلك على كون المفحوص من ذوي سلوك النمط . أ، وإذا كانت منخفضة عن المتوسط دل على أنه من ذوي نمط الشخصية . ب. أما الدرجات الفعلية فقد تراوحت لدى عينة الذكور بين: 15 . 70، وتراوحت لدى عينة الإناث بين: 29 . 73.

مجالات استعمال المقياس.

بطبيعة الحال، يُعد البحث النفسي هو المجال الأول لاستعمال هذا المقياس. أما بالنسبة لاستعماله كأداة تشخيص، فإنه من الممكن جداً أن يستعمل كأداة تشخيص، خاصة إذا قام بذلك شخص متدرب على تشخيص سلوك النمط . أ خاصة، وله خبرة جيدة في القياس النفسي.

المعايير*.

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

(1) تم حساب المتوسط الحسابي بالمعادلة التالية:

$$\text{مجم س} \\ \text{م} = \frac{\text{مجم س}}{\text{ن}}$$

م = المتوسط الحسابي، مجم = مجموع، س = الدرجة، ن = عدد أفراد العينة.

(2) تم حساب الانحراف المعياري بالمعادلة التالية.

$$\sqrt{\frac{\text{مجم س}^2}{\text{ن}} - \text{م}^2}$$

* تستعمل الدرجات الثنائية في مقارنة درجة فرد بغيره ممن في مثل جنسه أو سنه أو مستواه التعليمي. ولكنها لا تستعمل إطلاقاً في حال إجراء البحوث، إذ تستعمل الدرجات الخام التي حصل عليها المفحوصون على أدوات القياس التي أجابوا عن بنودها.



ع = الانحراف المعياري، مج = مجموع، س = الدرجة، ن = عدد أفراد العينة، م = المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا للجنس.

الجنس	المدى العمري	حجم العينة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	55.15 سنة	214	السرعة ونفاذ الصبر	15.35	4.54
			الاستغراق في العمل	17.61	4.13
			التنافس وصعوبة الانقياد	14.02	3.58
			الدرجة الكلية	46.76	9.92
الإناث	51.15 سنة	237	السرعة ونفاذ الصبر	15.79	4.01
			الاستغراق في العمل	19.05	3.74
			التنافس وصعوبة الانقياد	14.37	3.63
			الدرجة الكلية	49.27	8.57

الفروق بين الجنسين في سلوك النمط. أ.

يبين الجدول رقم (10) قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية والأبعاد

الثلاثة لسلوك النمط. أ.

المتغيرات	الذكور ن = 214		الإناث ن = 237		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
السرعة ونفاذ الصبر	15.35	4.54	15.79	4.01	1.07
الاستغراق في العمل	17.61	4.13	19.05	3.74	**3.89
التنافس وصعوبة الانقياد	14.02	3.58	14.37	3.63	1
الدرجة الكلية لسلوك النمط. أ.	46.76	9.92	49.27	8.57	**3.26

** دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

ثانياً: الدرجات المعيارية التائية.

تم حساب الدرجات المعيارية التائية بالمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المعيارية التائية} = \frac{س - م}{ع} \times 10 + 50$$

س = الدرجة، م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، 10 انحراف معياري جديد، 50

متوسط حسابي جديد.



عينة الذكور.

يبين الجدول رقم (11) الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الذكور ن = 214.

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
0	3	31	34	62	65
1	4	32	35	63	66
2	5	33	36	64	67
3	6	34	37	65	68
4	7	35	38	66	69
5	8	36	39	67	70
6	9	37	40	68	71
7	10	38	41	69	72
8	11	39	42	70	73
9	12	40	43	71	74
10	13	41	44	72	75
11	14	42	45	73	76
12	15	43	46	74	77
13	16	44	47	75	78
14	17	45	48	76	79
15	18	46	49	77	80
16	19	47	50	78	81
17	20	48	51	79	82
18	21	49	52	80	83
19	22	50	53	81	84
20	23	51	54	82	85
21	24	52	55	83	86
22	25	53	56	84	87
23	26	54	57	85	88
24	27	55	58	86	89
25	28	56	59	87	90
26	29	57	60	88	91
27	30	58	61	89	92



الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
28	31	59	62	90	93
29	32	60	63		
30	33	61	64		

عينة الإناث.

يبين الجدول رقم (12) الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الإناث ن = 237

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
0	.	31	29	62	65
1	.	32	30	63	66
2	.	33	31	64	67
3	.	34	32	65	68
4	.	35	33	66	70
5	.	36	35	67	71
6	.	37	36	68	72
7	1	38	37	69	73
8	2	39	38	70	74
9	3	40	39	71	75
10	4	41	40	72	77
11	5	42	42	73	78
12	7	43	43	74	79
13	8	44	44	75	80
14	9	45	45	76	81
15	10	46	46	77	82
16	11	47	47	78	84
17	12	48	49	79	85
18	14	49	50	80	86
19	15	50	51	81	87
20	16	51	52	82	88
21	17	52	53	83	89
22	18	53	54	84	91
23	19	54	56	85	92



الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
24	21	55	57	86	93
25	22	56	58	87	94
26	23	57	59	88	95
27	24	58	60	89	96
28	25	59	61	90	98
29	26	60	63		
30	28	61	64		

تحديد مستويات سلوك النمط. أ.

حدد الباحث ثلاثة مستويات لسلوك النمط. أ مستعملا الدرجات الخام والدرجة المعيارية التائية كما يأتي.

عينة الذكور.

يبين الجدول رقم (13) الدرجات الفاصلة لتحديد مستويات سلوك النمط. أ لعينة الذكور ن =

214.

الدرجة الكلية الخام	الدرجة المعيارية التائية	مستويات سلوك النمط. أ
37.0	40.3	سلوك النمط. أ منخفض
57.38	60.41	سلوك النمط. أ متوسط
90.58	93.61	سلوك النمط. أ مرتفع

عينة الإناث.

يبين الجدول رقم (14) الدرجات الفاصلة لتحديد مستويات سلوك النمط. أ لعينة الذكور ن =

237.

الدرجة الكلية الخام	الدرجة المعيارية التائية	مستويات سلوك النمط. أ
41.7	40.1	سلوك النمط. أ منخفض
58.42	60.42	سلوك النمط. أ متوسط
90.59	98.61	سلوك النمط. أ مرتفع

المراجع

الجارودي، فخرية يوسف محمد (2001). سلوك الشخصية من نمط. أ وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير [غير منشورة] مودعة بقسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الخواجة، جاسم محمد (2000). علاقة الضغوط النفسية بالإصابة بالسرطان. دراسات نفسية، 10 (2)، 215، 244.



- السيد، عبد الحليم محمود، الصبوة، محمد نجيب، يوسف، جمعة سيد، خليفة، عبد اللطيف محمد، عبد الله، معتز سيد، والغباشي، سهير فهميم. (1990). علم النفس العام، ط3، مكتبة غريب.
- الغباشي، سهير فهميم (2000). القلق والاكتئاب والشعور بالعجز عن المواجهة لدى مرضى الشريان التاجي. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم). 10 (2)، 127. 181.
- الفرخ، كاملة (1995). أثر برنامج العلاج النفسي على التوافق النفسي لمرضى القلب. الثقافة النفسية، 6 (26). دار النهضة العربية.
- المشعان، عويد سلطان (2011). علاقة الصلابة النفسية بالشكاوى البدنية والأمل والانبساط لدى الموظفين من الجنسين في القطاع الحكومي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس نشر العلمي. 39 (3)، 49. 81.
- النابلسي، نظام سبع (1993). مقياس دافعية الإنجاز: مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية. غزة، (1)، 37. 56.
- باطة، آمال عبد السميع مليحي (2003). اختبار النموذج السلوكي للنمط. أ. مكتبة الأنجلو المصرية.
- بوندي، س (2000). فحص أمراض الشريان التاجي والتنفس. في: س. ج. ليندسي، ج. باول (محرران). مرجع في علم النفس الاكلينيكي للراشدين. ترجمة: صفوت فرج. مكتبة الأنجلو المصرية.
- تايلور، شيلي (2008). علم النفس الصحي. ترجمة: وسام درويش بريك، فوزي شاكر داود. الطبعة الأولى. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- دافيدوف، لندا ل (1983). مدخل علم النفس. الطبعة الثانية. ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام. مراجعة وتقديم: فؤاد أبو حطب. دار مكجروهيل للنشر.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1999). الفروق بين مرضى القلب وغير المصابين به في النمط السلوكي. أ. والميل العصبي والدافع للإنجاز: دراسة ارتباطية مقارنة. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي "جودة الحياة". جامعة عين شمس. 281. 314.
- شكري، مایسة محمد (1993). الفروق في سلوك النمط. أ. لدى ثلاث فئات إكلينيكية من المرضى الذكور الراشدين. المجلة المصرية للدراسات النفسية (5)، 28. 55.
- شكري، مایسة محمد (1998). العلاقة بين سلوك النمط. أ. لدى عينة من السيدات العاملات وبين بعض متغيرات العمل والعلاقات الزوجية. المؤتمر الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. (1)، 113. 137.
- شلي، أمينة إبراهيم (2009). نمط السلوك أ/ ب وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. 19 (62)، 119. 160.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2000). أ. سلوك النمط. أ. دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم). 10 (4)، 485. 495.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2000). ب. سلوك النمط. أ. وقلق الموت. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم). 10 (4)، 497. 504.
- عبد الخالق، أحمد محمد، عيد، غادة خالد (2011). حب الحياة وارتباطه بالهناء الشخصي واستقلاله عن الدافعية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي. 39 (2)، 15. 36.



- عبد الخالق، أحمد محمد، دويدار، عبد الفتاح محمد، النبال، مایسة أحمد، كريم، عادل شکري (1992). سلوك النمط . أ وأبعاد الشخصية. مجلة العلوم الاجتماعية مجلس النشر العلمي جامعة الكويت. (4/3)، 30.9.
- عبد الرحمن، محمد السيد، رضوان، فوقية حسن عبد الحمید (1996). مقياس النمط السلوكي. أ، دليل المقياس. الطبعة الأولى. مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الله، معتز سيد (1998). سمة التعصب وعلاقتها بكل من سلوك النمط . أ ومركز التحكم. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم). 8 (2). 295.245.
- عبد الله، معتز سيد (1998). علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب. (47). 87.64.
- عسل، خالد محمد (2008). النمط السلوكي . أ وعلاقته بمستوى الكمالية والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 18 (58). 108.79.
- عيسى، محمد رفقي (1997). مصادر التأزم لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالكويت وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس. (5). 194.147.
- موسى، رشاد عبد العزيز (1994). السلوك المستهدف للإصابة بمرض الشريان التاجي. في: سيكولوجية المعاق. دار النهضة العربية.
- يوسف، جمعة سيد (1994). العلاقة بين نمط السلوك . أ وبعض متغيرات الشخصية. مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب. (32). 33.18.

Arabica Références

- Al-Jārūdī, Fakhriyah Yūsuf Muḥammad. (2001). *Sulūk al-shakhṣiyyah min namṭ (A) wa-‘alāqatuhu bi-ba‘ḍ al-mutaḥayyirāt al-nafsiyyah ladā ṭalabat wa-ṭalībāt Jāmi‘at al-Imārāt al-‘Arabiyyah al-Muttaḥidah* (Unpublished master’s thesis). Qism al-Irshād al-Nafsi, Ma’had al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah, Jāmi‘at al-Qāhirah.
- Al-Khawājah, Jāsim Muḥammad. (2000). ‘Alāqat al-ḍughūt al-nafsiyyah bi-al-iṣābah bi-al-sarātān. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 10(2), 215–244.
- Al-Sayyid, ‘Abd al-Ḥalīm Maḥmūd, Al-Ṣabwāh, Muḥammad Najīb, Yūsuf, Jum‘ah Sayyid, Khalīfah, ‘Abd al-Laṭīf Muḥammad, ‘Abd Allāh, Mu‘taz Sayyid, & Al-Ghubāshī, Suhayr Fahīm. (1990). *‘Ilm al-nafs al-‘āmm* (3rd ed.). Maktabat Gharīb.
- Al-Ghubāshī, Suhayr Fahīm. (2000). Al-qalaq wa-al-iktī‘āb wa-al-shu‘ūr bi-al-‘ajz ‘an al-muwājahah ladā marḍā al-shiryān al-tājī. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 10(2), 127–181.
- Al-Farkh, Kāmilah. (1995). Athar barnāmaj al-‘ilāj al-nafsi ‘alā al-tawāfuq al-nafsi li-marḍā al-qalb. *Al-Thaqāfah al-Nafsiyyah*, 6(26). Dār al-Naḥḍah al-‘Arabīyah.
- Al-Mush‘ān, ‘Uwayd Sulṭān. (2011). ‘Alāqat al-ṣalābah al-nafsiyyah bi-al-shakāwā al-badaniyyah wa-al-amal wa-al-inbisāt ladā al-muwāẓafīn min al-jinsayn fi al-qit‘ al-ḥukūmī. *Majallat al-‘Ulūm al-Ijtīmā‘īyah*, 39(3), 49–81.



- Al-Nābulusī, Nizām Sab'. (1993). *Miqyās dāfi'iyat al-injāz: Muqaddimah nazāriyah wa-khaṣā'ish sikkūmitriyah* 'alā 'ayyinah Filasṭīniyah. *Al-Taqwīm wa-al-Qiyās al-Nafsī wa-al-Tarbawī*, (1), 37–56.
- Bāzah, Āmal 'Abd al-Samī' Malījī. (2003). *Ikhtibār al-namūdhaj al-sulūki li-namṭ (A)*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- Bündi, S. (2000). Faḥṣ amrāḍ al-shiryān al-tājī wa-al-tanaffus. In S. J. Lindsay & J. Powell (Eds.), *Marjī' fī 'ilm al-nafs al-iklīnikī li-al-rāshidīn* (Ṣafwat Faraj, Trans.). Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- Tāylūr, Shīlī. (2008). *Ilm al-nafs al-ṣiḥḥī* (Wissām Darwish Burayk & Fawzī Shākīr Dāwūd, Trans.). Dār al-Ḥāmid.
- Dāfidūf, Lindā L. (1983). *Madkhal ilā 'ilm al-nafs* (2nd ed.) (Sayyid al-Ṭawwāb, Maḥmūd 'Umar, & Najīb Khazzām, Trans.; Fu'ad Abū Ḥaṭab, Rev.). Dār McGraw-Hill.
- Dūydār, 'Abd al-Fattāḥ Muḥammad. (1999). Al-furūq bayna marḍā al-qalb wa-ghayr al-muṣābīn biḥ fī al-namṭ al-sulūki (A) wa-al-mayl al-'aṣabī wa-al-dāfi' li-al-injāz: Dirāsah irtibāṭiyah muqāranah. In *Al-Mu'tamar al-Duwalī al-Sādīs li-Markaz al-Irshād al-Nafsī: Jawdat al-Ḥayāh* (pp. 281–314). Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Shukrī, Māysah Muḥammad. (1993). Al-furūq fī sulūk namṭ (A) ladā thalāth fi'at iklīnikiyah min al-marḍā al-dhukūr al-rāshidīn. *Al-Majallah al-Miṣriyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah*, (5), 28–55.
- Shukrī, Māysah Muḥammad. (1998). Al-'alāqah bayna sulūk namṭ (A) ladā 'ayyinah min al-sayyidāt al-'āmilāt wa-bayna ba'd mutaghayyirāt al-'amal wa-al-'alāqāt al-zawjiyah. In *Al-Mu'tamar al-Khāmīs li-Markaz al-Irshād al-Nafsī* (Vol. 1, pp. 113–137). Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Shalabī, Amīnah Ibrāhīm. (2009). Namṭ al-sulūk A/B wa-'alāqatuhu bi-al-tawāfuq al-zawjī ladā al-jinsayn. *Al-Majallah al-Miṣriyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah*, 19(62), 119–160.
- 'Abd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad. (2000a). Sulūk namṭ (A): Dirāsah li-ba'd al-irtibāṭāt al-ijtimā'iyah wa-al-nafsiyah. *Dirāsāt Nafsīyah*, 10(4), 485–495.
- 'Abd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad. (2000b). Sulūk namṭ (A) wa-qalaq al-mawt. *Dirāsāt Nafsīyah*, 10(4), 497–504.
- 'Abd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad, & 'Id, Ghadah Khālid. (2011). Ḥubb al-ḥayāh wa-irtibāṭuhu bi-al-hanā' al-shakhṣī wa-istiqlāluhu 'an al-dāfi'iyah. *Majallat al-'Ulūm al-Ijtimā'iyah*, 39(2), 15–36.
- 'Abd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad, Dūydār, 'Abd al-Fattāḥ Muḥammad, Al-Nayyāl, Māysah Aḥmad, & Karīm, 'Adil Shukrī. (1992). Sulūk namṭ (A) wa-ab'ād al-shakhṣiyah. *Majallat al-'Ulūm al-Ijtimā'iyah*, (3/4), 9–30.
- 'Abd al-Raḥmān, Muḥammad al-Sayyid, & Riḍwān, Fawqiyah Ḥasan 'Abd al-Ḥāmid. (1996). *Miqyās al-namṭ al-sulūki (A): Dalīl al-miqyās* (1st ed.). Maktabat al-Nahḍah al-Miṣriyah.



- ‘Abd Allāh, Mu‘taz Sayyid. (1998). Simat al-ta‘aṣṣub wa-‘alāqatuhā bi-kull min sulūk namṭ (A) wa-markaz al-taḥakkum. *Dirāsāt Nafsīyah*, 8(2), 245–295.
- ‘Abd Allāh, Mu‘taz Sayyid. (1998). ‘Alāqat al-sulūk al-‘udwānī bi-ba‘ḍ mutaghayyirāt al-shakhṣīyah. *Majallat ‘Ilm al-Nafs*, (47), 64–87.
- ‘Asal, Khālid Muḥammad. (2008). Al-namṭ al-sulūkī (A) wa-‘alāqatuhu bi-mustawā al-kamāliyah wa-al-riḍā al-waṣīfī ladā ‘ayyinah min mu‘allimī al-marḥalah al-ibtidā‘īyah. *Al-Majallah al-Miṣrīyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah*, 18(58), 79–108.
- ‘Īsā, Muḥammad Rifqī. (1997). Maṣādir al-ta‘azzum ladā mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-ibtidā‘īyah bi-al-Kuwayt wa-‘alāqatuhā bi-ba‘ḍ mutaghayyirāt al-shakhṣīyah. *Majallat al-Irshād al-Nafsī*, (5), 147–194.
- Mūsā, Rashād ‘Abd al-‘Azīz. (1994). Al-sulūk al-mustahdaf li-al-iṣābah bi-maraḍ al-shiryān al-tāji. In *Sikūlūjiyat al-Mu‘āq*. Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah.
- Yūsuf, Jum‘ah Sayyid. (1994). Al-‘alāqah bayna namṭ al-sulūk (A) wa-ba‘ḍ mutaghayyirāt al-shakhṣīyah. *Majallat ‘Ilm al-Nafs*, (32), 18–33.



الملاحق

الملحق (1) مقياس سلوك النمط. أ

البشير بن معمر معمريّة

أستاذ القياس النفسي ومناهج البحث النفسي (سابقا)

جامعنا الحاج لخضر. باتنة، ومحمد لين دباغين. سطيف (الجزائر)

العمر: الجنس:

المستوى التعليمي:

التخصص التعليمي:

المهنة:

تعليمات

فيما يأتي مجموعة من العبارات تشير إلى كيف تنظر إلى نفسك، وكيف تشعر وتفكر وتتصرف في مواقف الحياة المختلفة. والمطلوب منك أن تحدد درجة وجود هذه التصرفات لديك بوضع علامة x تحت: لا، أو قليلا، أو كثيرا. وذلك حسب انطباق العبارة عليك. أجب عن كل العبارات.

العبارات	لا	قليلا	كثيرا
1. هل تشعر أن الوقت يمر بسرعة ولم تنجز فيه أشياء مهمة.			
2. هل تبذل جهدا كبيرا عند القيام بأعمالك.			
3. هل تعدّ نفسك شخصا صعب الانقياد للآخرين.			
4. هل تفقد صبرك عندما تكون في حالة انتظار.			
5. هل تجهد نفسك لإنجاز أعمالك التي تأخرت عن موعد إنجازها.			
6. هل تحب الأعمال التي تتنافس فيها مع الآخرين وتتفوق عليهم.			
7. هل تشرب بسرعة.			
8. هل تنشغل في إنجاز أعمالك دون أن تجد وقتا لرعاية شؤونك الخاصة.			
9. هل تعدّ نفسك شخصا صارما ومسيطرًا على عملك وعلى الآخرين.			
10. هل تثور أعصابك إذا أعاقك ازدحام عن السير.			
11. هل تسعى إلى إنجاز أعمال كثيرة في وقت محدد.			
12. هل تنفعل غضبا أثناء قيادتك للآخرين.			
13. هل تعدّ نفسك دقيقا في مواعيدك.			
14. هل تبحث عن طرق متعددة لإنجاز عمل معين.			
15. هل تميل إلى المبالغة في ضبط تصرفات الآخرين.			
العبارات	لا	قليلا	كثيرا
16. هل تأكل بسرعة.			



....	....	....	17. هل تنجز أعمالك المتأخرة في العطل.
....	....	....	18. هل تعدّ نفسك شخصا ملتزما ومنضبطا.
....	....	....	19. هل أنت من الأشخاص الذين يريدون أن يصلوا إلى أهدافهم بسرعة.
....	....	....	20. هل تشعر بالذنب إذا استسلمت إلى الراحة بعض الوقت.
....	....	....	21. هل تعدّ تصرفاتك عدوانية وخشنة مع الآخرين.
....	....	....	22. هل تسير بسرعة.
....	....	....	23. هل تلتحق بدراستك أو بعملك في وقت مبكر.
....	....	....	24. هل تعدّ نفسك شخصا مثابرا.
....	....	....	25. هل تشعر أن المهام التي تحدث عنها يجب أن تنجز وبسرعة.
....	....	....	26. هل تكون باستمرار منشغلا بأعمال تريد إنجازها.
....	....	....	27. هل تستعمل قبضة يدك لتأكيد كلماتك أثناء الحديث مع الآخرين.
....	....	....	28. هل تعمل على أن تصل إلى دراستك أو إلى عملك في أسرع وقت.
....	....	....	29. هل يزعجك أن يقاطعك شخص ما عندما تتحدث أو عند إنجازك لعملك.
....	....	....	30. هل أنت شخص طموح وتتميز بالإصرار والتحمل لبلوغ أهدافك.
....	....	....	31. هل ترى أن الإسراع في إنجاز أعمالك هو سر نجاحك.
....	....	....	32. هل تتلهف على الانتهاء من عمل ما من أجل البدء في عمل آخر.
....	....	....	33. هل تثور أعصابك إذا أعاقك شيء عن بلوغ أهدافك.
....	....	....	34. هل تطلب من الذين يكلمونك أن يسرعوا في الحديث.
....	....	....	35. هل تشعر بالذنب إذا لم تنجز أعمالك بطريقة جيدة.
....	....	....	36. هل تقاطع أو تنهي شخصا ما عندما يتحدث.
....	....	....	37. هل يزعجك أولئك الذين يتأخرون في إنجاز أعمالهم.
....	....	....	38. هل تعدّ نفسك مستقلا ومكتفيا ذاتيا (لا تحتاج إلى مساعدة الآخرين).
....	....	....	39. هل تعدّ نفسك شخصا حاد الطبع.
....	....	....	40. هل تنجز عملين في وقت واحد، مثل: (حل الكلمات المتقاطعة والحديث في الهاتف).
....	....	....	41. هل تنزعج عندما ينجز الآخرون أعمالهم بطريقة غير صحيحة.
....	....	....	42. هل تتحكم في نفسك عندما تواجه مواقف صعبة.
....	....	....	43. هل تتكلم بسرعة.
....	....	....	44. هل تفضل إنجاز الأعمال التي تتحدى قدراتك (الأعمال الصعبة).
....	....	....	45. هل تفتقد إلى علاقات حميمة وعميقة مع الآخرين.

جدول يبين توزيع العبارات على أبعاد سلوك النمط . أ وتصحيح الإجابات

توضع الدرجات أمام الأرقام وفق عدد البنود الـ 45 أفقيا ثم تجمع عموديا



للحصول على الدرجة الخام لكل بعد على حدة، ثم تجمع درجات الأبعاد
الثلاثة للحصول على الدرجة الكلية الخام للمقياس

التنافس وصعوبة الانقياد	الاستغراق في العمل	السرعة ونفاذ الصبر
..... 3	 2	 1
..... 6	 5	 4
..... 9	 8	 7
..... 12	 11	 10
..... 15	 14	 13
..... 18	 17	 16
..... 21	 20	 19
..... 24	 23	 22
..... 27	 26	 25
..... 30	 29	 28
..... 33	 32	 31
..... 36	 35	 34
..... 39	 38	 37
..... 42	 41	 40
..... 45	 44	 43
المجموع	المجموع	المجموع

مجموع الدرجات على سلوك النمط أ ١٩٤





الإفصاح عن الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهددي

د. أسماء محمد مصطفى دفع الله *

<mailto:as.dafaalla@qu.edu.sa>

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهددي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي العلائقي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، منهم (98) ذكور و(102) إناث. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الإفصاح عن الذات إعداد عبد المقصود (2021)، إذ بلغ ثبات المقياس (0.73)، ومقياس جودة الحياة المُقْتَبَس من إعداد الباحثة في ضوء الإطار النظري لأبو حلاوة (2010) وعدد من المقاييس والدراسات العربية ذات الصلة، إذ بلغ ثبات المقياس (0.74)، وتوصلت الدراسة إلى أن: مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهددي يتسم بالارتفاع، بينما تتسم جودة الحياة لديهم بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الإفصاح عن الذات وفقاً لمتغيري النوع والعمر. الكلمات المفتاحية: الإفصاح عن الذات، جودة الحياة، جامعة الإمام المهددي.

* أستاذ الصحة النفسية المساعد، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، وقسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة بحري، السودان.

للاقتباس: دفع الله، أسماء محمد مصطفى. (2026). الإفصاح عن الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهددي، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 231-195.

© 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.



Self-Disclosure and its Relationship to Quality of Life among Students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University

Asma Mohammed Mustafa Dafaalla *

<mailto:as.dafaalla@qu.edu.sa>

Abstract:

This study aimed to examine the relationship between self-disclosure and quality of life among students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University. For the study purposes, the descriptive correlational approach was adopted. The study sample consisted of 200 students, including 98 males and 102 females. For data collection, the Self-Disclosure Scale developed by Abdelmaqsood (2021), was utilized, demonstrating a reliability coefficient of 0.73. In addition, a Quality of Life Scale was developed by the researcher based on the theoretical framework of Abu Halawa (2010) and several related Arabic scales and studies; this scale showed a reliability coefficient of 0.74. The findings revealed that the level of self-disclosure among students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University was high, whereas their quality of life was at a moderate level. The results also indicated a positive correlational relationship between self-disclosure and quality of life. Furthermore, no statistically significant differences were found in self-disclosure with respect to gender and age variables.

Keywords: Self-disclosure; Quality of life; Imam Al-Mahdi University

* Assistant Professor of Mental Health, Department of Psychology, College of Languages and Human Sciences, Qassim University; and Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Bahri.

Cite this article as: Dafaalla, Asma Mohammed Mustafa. (2026). Self-Disclosure and its Relationship to Quality of Life among Students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 195-231

© 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 وخلفية نظرية:

تُعدّ المرحلة الجامعية مرحلة الشباب، وترافقها تغيرات في مختلف جوانب النمو الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية، وفيها يكتمل النضج، وقد وصفها (Arnett 2000) بأنها مرحلة "البلوغ الناشئ" التي تمتد من أواخر المراهقة حتى منتصف العشرينيات، وهي تُمثّل فترة متميزة من الناحية الديموغرافية والشخصية، إذ تتمحور فيها التحديات التنموية من حيث استكشاف الهوية، والأدوار الاجتماعية؛ إذ يسعى الطالب إلى تطوير الصفات الضرورية للاعتماد على الذات، وتحقيق المكانة الاجتماعية من خلال الانخراط في دائرة التفاعلات الاجتماعية، والعلاقات الناضجة، والملتزمة مع الزملاء، والأساتذة وغيرهم، وتحمل أدوار الرشد، لا سيما وأن الطالب في هذه المرحلة يتسم بالنشاط والحيوية، فتتسع مداركه وينمو وعيه، إذ تمنح الحياة الجامعية الطالب الفرصة لاستكشاف توجهات الحياة في مختلف المجالات، وما يرافق ذلك من تحديات تتطلب التكيف الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي في ذات الوقت.

وفي ظل هذه التحولات، أصبح الاهتمام بالصحة النفسية للطلاب الجامعي من أبرز التوجهات البحثية الحديثة، وقد أفضى التحول نحو علم النفس الإيجابي إلى اهتمام متزايد بمفهوم جودة الحياة بوصفها غاية قائمة بذاتها لا مجرد غياب للأعراض المرضية (Ryff, 1989).

ومن المتغيرات النفسية الاجتماعية المرتبطة بالصحة النفسية في هذه المرحلة، يبرز مفهوم الإفصاح عن الذات بوصفه سلوكاً حيويًا يؤثر إيجاباً في جودة الحياة (Luo & Hancock, 2020).

إذ شهد مفهوم الإفصاح عن الذات تطوراً دلالياً متراكماً عبر عقود من البحث النفسي أسهم في توسيع، وتعميق نطاقه، فقد عرّفه (Jourard & Lasakow 1958) بأنه: "عملية جعل الذات معروفة للآخرين" (ص 91) وركّز (Jourard 1971) على الطابع الإرادي لهذا الفعل، وعرّفه بأنه: "فعل إظهار الذات بحيث يستطيع الآخرون إدراكها" (ص 19)، ثم وسّع كوزبي (Cozby 1973) هذا التعريف ليشمل "أي معلومة يُبلّغها الشخص (أ) لفظياً إلى الشخص (ب) عن نفسه" مُضيفاً ثلاثة أبعاد قابلة للقياس هي الاتساع والعمق والمدة الزمنية. (ص 73)

ثم أضاف (Derlega et al. 1993) بُعدي المحتوى الانفعالي، والمعرفي معاً، وحددوا الإفصاح بأنه: ما يكشفه الأفراد لفظياً عن أنفسهم "بما في ذلك الأفكار، والمشاعر والخبرات".

وأكد (Tardy and Dindia 2006) أن الإفصاح يُمثّل: جزءاً لا يتجزأ من جميع العلاقات الإنسانية، ولا يمكن بناء العلاقات، أو تطويرها، أو الحفاظ عليها دون إفصاح متبادل، وقد حدد



(2006) Greene et al. الإفصاح بأنه: "تفاعل بين شخصين على الأقل يعتزم أحدهما الكشف طوعاً عن شيء للآخر"، مُميّزين بين الإفصاح الوصفي الذي يتضمن معلومات واقعية، والإفصاح التقييمي الذي يحمل مشاعرًا، وأحكاماً شخصية.

ويُضيف (2007) Ignatius and Kokkonen أن الإفصاح لا يقتصر على الوسائل اللفظية، بل يشمل أيضاً الوسائل غير اللفظية كتعابير الوجه، ونبرة الصوت، ولغة الجسد، وإن كانت الوسائل اللفظية الأكثر شيوعاً وموثوقية لنقل الأفكار، والمشاعر الداخلية، وتتضمن المعلومات المُفصّل عنها طيفاً واسعاً يمتد من الأفكار، والمشاعر، والأهداف إلى الإخفاقات، والتجارب الشخصية الحميمة، وتتراوح في درجة خصوصيتها من المعلومات السطحية إلى البالغة الحساسية.

وأشار درليغا وجرزلاك (1981، كما ورد في Ignatius & Kokkonen, 2007) إلى الوظائف الرئيسة للإفصاح عن الذات وهي:

- التعبير الانفعالي: ويعمل على تخفيف الألم النفسي، ومنح الحياة معنىً من خلال التعبير الصادق عن المشاعر الداخلية.

- الفاعلية الاجتماعية: إذ تتيح للفرد إظهار إمكاناته، وإبداء آرائه، والإسهام بأعمال ذات قيمة في محيطه الاجتماعي، مما يُعزز شعوره بالكفاءة الاجتماعية، والانتماء.

- تنمية العلاقات الاجتماعية: إذ يؤدي الإفصاح المتبادل بين الأفراد إلى تعميق الروابط الشخصية، وزيادة تبادل الأفكار، والخبرات، والعواطف.

ويتسق هذا مع دراسة (2023) Chu et al. إذ أثبتت أن الإفصاح حين يتسم بالصدق، والإيجابية، يرتبط ارتباطاً موجباً بجودة العلاقات الاجتماعية، والرفاه النفسي.

- الضبط الاجتماعي: إذ يُعبّر الفرد عبر الإفصاح عن حاجاته، وقيمه، والحدود الشخصية في علاقاته مع الآخرين مما يُيسّر التفاوض، والتحاور الاجتماعي، ويُحدد طبيعة العلاقات، وحدودها.

- التوضيح المعرفي: إذ يُسهّم التحدث عن الذات مع شخص آخر في توضيح المعتقدات، والأفكار، والاتجاهات، والمشاعر، وإعادة تنظيمها، مما يُعمّق الوعي الذاتي ويُعزز القدرة على اتخاذ القرار.

وتستند دراسة الإفصاح عن الذات إلى ثلاثة أطر نظرية أولها: نظرية الاختراق الاجتماعي التي تستند إلى مبدأ التدرّج في الإفصاح عن الذات ضمن العلاقات الإنسانية، وتفسر الإفصاح عن الذات بأنه: "عملية تنتقل بالعلاقات من السطحية إلى العمق، وتعتمد على تقييم المكاسب مقابل



التكاليف، فالمحبة والثقة قد تقودان الفرد إلى مشاركة معلومات شخصية، وفي المقابل، يمكن للإفصاح أن يعمق العلاقة ويُعزز المحبة (Bai et al., 2025).

وقد فسرت النظرية كيفية تطور العلاقات عبر أربع مراحل: التوجيه، والتبادل الوجداني الاستكشافي، والتبادل الوجداني، والتبادل المستقر. ويسهم الإفصاح المتصاعد في كل مرحلة في بناء الثقة، وتعميق الروابط الاجتماعية (Greene et al., 2006).

ثانيًا: نظرية إدارة خصوصية التواصل: تُعالج هذه النظرية الآليات التي يتخذها الأفراد قراراتهم بالإفصاح، أو الكتمان، وتُقدّم الإفصاح بوصفه عملية تفاوضية تتحكم فيها قواعد خصوصية ضمنية، وصريحة في آنٍ واحد. وتُميّز النظرية بين المعلومات الشخصية التي يعدها الفرد ملكاً خاصاً به، والمعلومات التي يُقرّر الكشف عنها لآخرين محددين، مُؤكّدةً أن انتهاك هذه الحدود يلحق ضرراً بجودة العلاقة (Petronio, 2002).

ثالثًا: نظرية الكبت، والإفصاح: تفترض هذه النظرية أن كبت الأفكار، والمشاعر الصعبة يستنزف طاقة معرفية مستمرة تُجهد الجهاز العصبي المركزي والمستقل، وأن الإفصاح اللفظي، أو الكتابي يُعيد معالجة هذه الخبرات ويُحرّرها، مما يُحسن مؤشرات الصحة النفسية والجسدية معاً (Pennebaker & Beall, 1986; Pennebaker, 1997).

ويؤكد (Fankhauser, 2018) أن الإفصاح عن الذات يؤثر إيجابياً على الصحة النفسية، ويساعد في الحصول على الدعم الاجتماعي، وتعزيز احترام الذات، ويفيد في تحسين التعامل مع التوتر، وفي سياق متصل يُعد الإفصاح عن الذات من المقومات الأساسية للصحة النفسية، فهو يساعد على التخلص من الرغبات، والانفعالات السالبة المكبوتة من خلال التعبير عنها، والتنفيس الانفعالي خصوصاً المشاعر المؤلمة والمخجلة (Farber, 2006).

ووفقاً لـ (Yao et al., 2024)، فإن الإفصاح عن الذات، سواء من خلال التعبير اللفظي، أو الكتابي عن التجارب، والمشاعر الشخصية، يرتبط بتحسينات واضحة في الصحة النفسية، تتمثل في خفض مستويات القلق والتوتر، وتحسين جودة النوم، وتعزيز الشعور بالرفاه، ورفع جودة الحياة.

وأشار النملة (2015) إلى أن ميل الفرد إلى إخفاء حقيقة الذات عن الآخرين، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر، والأفكار، قد يظهر لدى الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي،



وصعوبات التعبير الانفعالي، وهو ما قد يرتبط لديهم بضعف التفاعل الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية.

كما أكدت دراسة (Ho et al. (2018 أن الانخراط في الإفصاح الانفعالي عن الذات يُحسن المزاج العام، ويُقلص المزاج السلبي، ويُعزز الشعور بالتأكيد الذاتي، مما يجعله سلوكاً وقائياً فاعلاً. وعلى النقيض من ذلك، فإن الإفصاح عن الذات قد ينطوي على قدر من المخاطرة، إذ يتطلب مستوى من الثقة المتبادلة، والاتحول إلى أداة للاستغلال، كما أن الإفراط، والمبالغة في الإفصاح يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية تؤثر سلباً على جودة الحياة النفسية للفرد نتيجة انتهاك الخصوصية، أو الرفض الاجتماعي.

وتوصل (Pang et al. (2024 إلى أن: انخفاض الإفصاح عن الذات وسط الطلاب يُسهم في الشعور بالوحدة عبر وسيط الخوف من التقييم السلبي، مما يُضعف جودة الحياة الاجتماعية. وفي المقابل يرتبط الإفصاح عن الذات بعدد من الفوائد الاجتماعية، أبرزها تحسين العلاقات الشخصية، وتعزيز الشعور بالتقارب بين الشركاء، بجانب تنمية الثقة المتبادلة ومشاعر الالتزام بين أطراف العلاقة (Mia, 2023).

وكما هو معلوم فإن الإنسان يسعى بطبيعته إلى الأمن والاستقرار، مدركاً أن جوهر استمراره في الحياة وجودتها لا يقتصر على تلبية الاحتياجات المادية فحسب، بل يمتد ليشمل أبعاداً نفسية، واجتماعية تسهم في تحسين نوعية الحياة، وتحقيق مستوى مرتفع من الرفاه، وجودة الحياة (العارفة والغامدي، 2007).

وسعيًا للتعرف على الإفصاح عن الذات هدفت دراسة (paubel (2018 إلى فحص الدوافع الأساسية للإفصاح عن الذات (التعبير، وتوضيح الذات، والقبول الاجتماعي، وتطوير العلاقات، والضبط الاجتماعي، وتبادل المعلومات) في سياقَي الخطابة العامة والعلاقات الثنائية، مستندةً إلى المنهج الوظيفي للإفصاح عن الذات، وتكونت العينة من طلاب جامعيين، واعتمدت الدراسة على منهج تحليلي مقارنة باستخدام مقاييس لقياس أهمية أهداف الإفصاح ومستويات الألفة في السياقين. وتوصلت النتائج إلى أن الإفصاح عن الذات سلوك وظيفي متعدد الأبعاد، يُسهم في تشكيل الهوية، والتعبير الانفعالي، وتخفيف الضيق النفسي، وبناء العلاقات الإنسانية، وأن العلاقات الثنائية المقربة تُمثل المجال الأمثل للإفصاح، إذ يحدث على مستويات أعلى من الألفة مقارنةً بالسياقات العامة.

وهدف دراسة vijayakumar & pfeifer (2021) إلى استكشاف الاتجاهات السلوكية والعصبية للإفصاح عن الذات خلال مرحلة المراهقة، بوصفه عملية أساسية في التفاعل الاجتماعي تُسهّل بلوغ مراحل النمو الرئيسية. واعتمدت الدراسة على منهج المراجعة العلمية المنظمة للأدبيات الحديثة، متضمنةً تحليلاً لأبحاث التصوير العصبي ولدراسات استخدمت نماذج تجريبية مبتكرة تتجاوز مقاييس التقرير الذاتي التقليدية، بهدف فحص نضج بنية ووظيفة مناطق الدماغ التي تدعم العمليات المعرفية الاجتماعية وعمليات المكافأة الكامنة وراء سلوك الإفصاح. وأكّدت نتائج الدراسة المكانة المحورية للإفصاح عن الذات في حياة الفرد، إذ كشفت أن سلوك الإفصاح ذو قيمة جوهرية، وأنه ضروري لتطوير العلاقات الإنسانية، وتكوين الهوية، وتعزيز الشعور بقيمة الذات والرفاهية النفسية بشكل عام، بالإضافة إلى أن بعض جوانب هذا السلوك قد تكيفت مع البيئات الاجتماعية المتغيرة، إلا أنها احتفظت بقيمتها الجوهرية في تعزيز الصحة النفسية والاندماج الاجتماعي للفرد.

وهدف دراسة حليم (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الإفصاح عن الذات عبر مواقع التواصل الاجتماعي وكلٍّ من المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وتكوّنت العيّنة من (1443) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق. واستخدمت الباحثة مقياس الإفصاح عن الذات عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس القلق الاجتماعي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإفصاح عن الذات والمساندة الاجتماعية، بينما كانت العلاقة سالبة بين كل من الإفصاح عن الذات والقلق الاجتماعي.

تناولت Costello et al. (2024) تطوّر الإفصاح عن الذات في سياق العلاقات الداعمة بين سن (13) و(29) عاماً، بهدف فحص كيفية تشكّل الإفصاح الانفعالي ضمن صداقات المراهقين وعلاقاتهم العاطفية في مرحلة الرشد. وتكوّنت العيّنة من (184) مشاركاً، واعتمدت الدراسة على منهج الملاحظة الطولية السنوية عبر رصد تفاعلات المشاركين أثناء سعيهم لطلب الدعم وتقديمه لأصدقائهم المقربين سنوياً من سن (13) إلى (18)، وأثناء سعيهم للحصول على الدعم من شركائهم العاطفيين من سن (19) إلى (29)، مستخدمةً نماذج اللوحات المتقاطعة ذات التقاطع العشوائي (Random Intercept Cross-Lagged Panel Models) لتحليل مؤشرات التغيّر الفردي في الإفصاح عن الذات، إضافةً إلى نموذج انحدار لاحق لفحص العلاقات المتسلسلة بين الإفصاح في صداقات المراهقة والإفصاح في العلاقات العاطفية لاحقاً، وتم التوصل إلى أن مستوى الإفصاح في مرحلة الشباب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة العلاقات والرفاهية الانفعالية.



وتُعد جودة الحياة من المفاهيم الأصلية التي تعبر عن رضا الأشخاص عن حياتهم وشعورهم بالطمأنينة والاستقرار النفسي والاجتماعي، لاسيما طلبة الجامعات إذ تتقاطع فيها متغيرات تؤثر في تجربتهم الحياتية والدراسية، وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن مفهوم جودة الحياة يُعد من المفاهيم التي حظيت بانتشار واسع في مجالات البحث العلمي خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً، لا سيما في العلوم النفسية، والاجتماعية، والصحية، ويرجع ذلك إلى ارتباط جودة الحياة بإدراك الفرد لظروف حياته وتقييمه الذاتي لمدى رضاه عن جوانبها المختلفة، وقد أشار (Gonsalves et al. (2023 إلى انخفاض في مستويات مؤشرات جودة الحياة لدى طلاب الجامعات مما يجعل فهم العوامل المؤثرة فيها أمراً ذا أولوية بحثية وعملية.

ويُعرف (Ryff (1989 جودة الحياة بأنها: الأداء الإنساني الإيجابي الكامل، الذي يتجلى في ستة أبعاد متكاملة هي: القبول الذاتي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والإتقان البيئي، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي.

ويمكن تصنيف اتجاهات تعريف جودة الحياة في ثلاثة محاور رئيسية: أولاً: الاتجاه الاجتماعي: الذي يرى جودة الحياة في ضوء الأسرة والمجتمع، وعلاقات الأفراد، والمتطلبات الحضارية، وتعد منظمة اليونسكو هذا المفهوم شاملاً لكل جوانب الحياة بما يتضمن الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد. ثانياً: الاتجاه الطبي: الذي اعتمد على تحديد مؤشرات جودة الحياة دون تحديد تعريف واضح للمفهوم، واكتفت الدراسات بالاعتماد على أدوات خاصة لقياس المفهوم من منظور الصحة، والمرض.

ثالثاً: الاتجاه النفسي: الذي يُركز على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقته بالقيم والحاجات النفسية وتحقيق الذات ومستويات الطموح (العنزي، 2023).

ويؤكد (Ramón-Arbués et al. (2022 على أن جودة الحياة مفهوم واسع متعدد الأبعاد يُستخدم لدراسة جوانب مختلفة من حياة الأفراد، تشمل الرفاهية الجسدية، والنفسية، والاستقلالية المالية، والعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات الشخصية، وبيئة المعيشة.

وتتجلى العلاقة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة في كون الإفصاح بوصفه آلية نفسية اجتماعية تُسهم في تعزيز جودة الحياة عبر مسارات متعددة ومتداخلة، إذ لا يستطيع الآخرون تقديم الدعم الحقيقي للفرد دون معرفة احتياجاته، ومن هنا يكتسب الإفصاح عن الذات أهميته



بوصفه بوابةً للدعم الاجتماعي الذي يُعدّ من أقوى المنبئات بجودة الحياة.. وقد بيّنت مراجعة منهجية شملت (51) دراسة، أن الدعم الاجتماعي يؤثر في جودة الحياة للطلاب بآثار مباشرة وغير مباشرة (Ruihua et al., 2025).

كما يُسهم الإفصاح المتبادل في تنمية وتعميق الروابط الاجتماعية التي تُشكّل أحد المجالات الرئيسة لجودة الحياة وفق مقياس منظمة الصحة العالمية، بجانب أن الإفصاح في بيئاته المختلفة يرتبط بفوائد اجتماعية متعددة تنعكس إيجاباً على مستوى جودة الحياة الكلي للفرد (Surariu et al., 2025).

كما أن الإفصاح يؤثر في جودة الحياة عبر آلية التنظيم الانفعالي، وقد أوضح Stevic et al. (2024) أن الإفصاح اللفظي، أو الكتابي يُتيح إعادة معالجة الخبرات الصعبة، ويمنحها معنىً، مما يُخفّف من الاجترار الانفعالي، ويُحسّن جودة الحياة بأبعادها المتعددة، كما أن نوعية الإفصاح وصدقه (لا كميته) هما المنبئان الحقيقيان بتحسّن جودة الحياة.

كما أشار Gonsalves et al. (2023) في تحليل منهجي شامل للإفصاح بوصفه مكوناً فاعلاً في التدخلات العلاجية للشباب (14-24 سنة) أنه: قد يكون فاعلاً في خفض أعراض الاكتئاب في هذه الفئة، مما يُرسّخ أهمية دراسته في الفئة الجامعية تحديداً. فقد هدفت دراسة الفوزان وعبد المعطي (2020) إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الزوجية وبين الإفصاح عن الذات لدى المتزوجين والمتزوجات في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (902) منهم (404) من الأزواج و (498) من الزوجات، وتوصلت إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة الزوجية وبين الإفصاح عن الذات لدى الزوجين.

وفي ذات السياق هدفت دراسة حميد الدين (2024) إلى التعرف على دور الإفصاح عن الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة الزوجية والرفاه النفسي لدى عينة من الأزواج والزوجات السعوديين، وتكونت العينة من (479) منهم (271) زوجاً، و (208) زوجة، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة الزوجية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس.

وتُعد جامعة الإمام المهيدي بمدينة الجزيرة أبا، بجمهورية السودان، من الجامعات الحكومية التي تستقطب شريحة واسعة من الشباب السوداني من مناطق مختلفة وبخلفيات اجتماعية،



وثقافية متنوعة، إذ يُضفي السياق الأفريقي العربي الذي تنتهي إليه هذه الجامعة خصوصيةً ثقافية مميزة على موضوع الدراسة.

وعلى الرغم من الاهتمام الواسع الذي حظي به كلا المتغيرين في الأدب النفسي العربي، إذ تناولت دراسات عربية عديدة مفهوم جودة الحياة، وأبعادها، واتجاهاتها المفسرة (العنزي، 2023)، كما أسهمت بعض الدراسات في بناء أدوات قياس للإفصاح عن الذات، وتقنياتها على البيئات العربية (عبد الرحمن والسيد، 2023)، فإن الدراسات التي تجمع المتغيرين معاً في سياق عربي، أو سوداني تحديداً تكاد تكون نادرة في حدود اطلاع الباحثة، وهذه الفجوة البحثية تُعزز وتُرسّخ حاجة البيئة العلمية العربية لهذه الدراسة على أمل أن تُوفّر قاعدةً علمية محلية تُسهم في تطوير استراتيجيات دعم نفسي واجتماعي تُحسّن من صحة الطلبة النفسية وأدائهم الأكاديمي وجودة حياتهم بوجه عام. مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة هذه الدراسة من ملاحظة الفجوة بين حاجة الطالب الجامعي إلى التعبير عن ذاته، والإفصاح عن مشاعره وأفكاره، وبين مستوى استقراره النفسي، وشعوره بالرضا عن حياته، وتزداد هذه الفجوة حدةً في ضوء الأوضاع الراهنة للمجتمع السوداني الذي يعيش في ظل التداعيات الاجتماعية، والنفسية للصراعات العسكرية؛ مما يجعل المرحلة الجامعية بمثابة بيئة مشحونة بعدم الاستقرار، والضغوط الأكاديمية والنفسية. وقد أثبتت المراجعة المنهجية- شملت (37) دراسة - أن الضغوط الأكاديمية تؤثر تأثيراً مباشراً، وشاملاً في جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وأن هذا التأثير يتجلى في محاور رئيسة تشمل التكيف مع التغيير والتوازن بين الحياة الأكاديمية، والشخصية، والمتغيرات الاجتماعية الانفعالية (Wong Aitken, et al., 2024).

ويُعدّ الإفصاح عن الذات سلوكاً نفسياً اجتماعياً حيوياً يُسهم في تحقيق التوازن الانفعالي، والنفسي لدى الفرد، وقد وأوضحت دراسة Hofstra et al. (2021) على طلاب الجامعة، أن عدم الإفصاح يحرم الطلاب من الدعم الذي يحتاجونه، وأن الإفصاح عن الذات يُمثّل أحد العوامل المحورية في الحفاظ على الصحة النفسية، وأن الطلاب يعانون باستمرار من التوتر بين حاجتهم للإفصاح وبين الوصمة الاجتماعية المرتبطة به، وهو ما يدفعهم أحياناً إلى تجنب الإفصاح حتى حين يحتاجون إليه بشدة.

في المقابل، فإن انخفاض الإفصاح عن الذات قد يؤدي إلى الشعور بالعزلة الاجتماعية، والاعتزاب النفسي؛ مما ينعكس سلباً على جودة حياة الطالب، وقد أثبتت دراسة حديثة على طلاب



جامعيين أن انخفاض الإفصاح عن الذات يرتبط إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية عبر مسار يتضمن الخوف من التقييم السلبي، مما يُضعف جودة الحياة للطالب (Pang et al., 2024). كما كشفت دراسة أخرى أن صعوبات الإفصاح عن الذات تُعدّ من أبرز الحواجز التي تحول دون طلب المساعدة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأن الإحجام عن الإفصاح يُفضي إلى تفاقم الضائقة النفسية، وتراجع جودة الحياة (Hyseni Duraku, et al., 2023). وأوضحت مراجعة منهجية شاملة أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالإفصاح يُعدّ عاملاً وقائياً يُسهم في التخفيف من وطأة الضغوط الأكاديمية، والاجتماعية (Ruihua, et al., 2025). وعلى الرغم من الاهتمام الواسع الذي حظي به كلا المتغيرين في الأدبيات النفسية العربية والأجنبية، فإن الدراسات التي تجمع بينهما في سياق طلاب الجامعات العربية عامة والسودانية خاصة، تكاد تكون نادرة - في حدود اطلاع الباحثة -، فضلاً عن غياب الدراسات التي تتناول أثر متغيري النوع، والعمر في هذه العلاقة في البيئة السودانية تحديداً، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للتحقق ما إذا كان الطالب الذي يمتلك مهارة الإفصاح عن ذاته يتمتع بجودة حياة أفضل من أقرانه الذين يميلون إلى عدم الإفصاح، وهل يتباين هذا النمط وفقاً لمتغيري النوع، والعمر، من ههنا تبليور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة

الإمام المهدي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف إلى:

1. مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي.
2. مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي.
3. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي.
4. الفروق في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي وفقاً لمتغيري النوع (ذكور، إناث).



5. الفروق في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي وفقاً لمتغيري العمر.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- قد تثرى المكتبة العلمية السودانية، والعربية بدراسة علمية تناولت متغيرات ذات أهمية في البيئة الجامعية؛ لاسيما وأن هناك ندرة في الدراسات المحلية التي تناولت الإفصاح عن الذات، وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

- قد تزود جهات الاختصاص مثل: عمادة شؤون الطلاب، والمرشدين النفسيين بالجامعات ببيانات واقعية يمكن أن تساعد في وضع التدابير الإرشادية، والبرامج المتعلقة بتعزيز الصحة النفسية، والتواصل الاجتماعي.

- مساعدة وتوعية الطلبة على فهم أهمية التعبير عن الذات كمؤشر إيجابي في تحسين جودة حياتهم النفسية، والاجتماعية؛ مما يفيد ذلك في استقرارهم النفسي، والدراسي.

- تنوير الباحثين بأهمية دراسة متغيرات الدراسة الحالية، وتعميمها على فئات أخرى مثل المرحلة الثانوية.

- حادثة متغيرات الدراسة وندرة الدراسات التي أجريت في النطاق المحلي في حدود علم الباحثة.

- رفد المكتبة السودانية بأداة سيكو مترية تساهم في قياس الإفصاح عن الذات، وأخرى لقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي، الجزيرة أبا، ولاية النيل الأبيض-السودان.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2024 – 2025.

الحدود البشرية: طلبة كلية الآداب- جامعة الإمام المهدي.

مصطلحات الدراسة:

الإفصاح عن الذات Self-Disclosure :

يُعدّ (1971) Jourard صاحب التأسيس النظري لهذا المفهوم، إذ عرّفه بأنه: فعل إظهار الذات وجعلها مرئية بحيث يستطيع الآخرون إدراكها كما يعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي



يحصل عليها الطالب الجامعي بعد تطبيق مقياس الإفصاح عن الذات بأبعاده الأربعة: (التعبير والإيضاح، العلاقات مع الآخرين، التجارب الشخصية، والآراء والاتجاهات)، المستخدم في هذه الدراسة.

جودة الحياة (Quality of Life)

عرّفتها منظمة الصحة العالمية بأنها: "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة والنظم القيمية التي يعيش فيها، وفي ضوء أهدافه وتوقعاته ومعاييرها واهتماماته (World Health Organization [WHO], 2012, p. 1)."

وتعرف إجرائياً: بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي بعد تطبيق مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة، المكون من (30) عبارة.

فروض الدراسة:

- يتسم مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي بالارتفاع.
- يتسم مستوى جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي بالارتفاع.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي العلائقي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة الإمام المهدي، وانحصر المجتمع في طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية (ذكور، إناث) بمختلف الأعمار، البالغ (975) طالباً وطالبة.



عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة (200) طالب وطالبة، منهم (98) ذكور، و(102) إناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالي.

أدوات الدراسة:

مقياس الإفصاح عن الذات:

تم استخدام مقياس الإفصاح عن الذات الذي أعدّه عبد المقصود (2021)، الذي يتكوّن في صورته الأولى من (36) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: التعبير والإيضاح، والعلاقات مع الآخرين، والتجارب الشخصية، والآراء والاتجاهات، وقد تم اختيار هذا المقياس لملاءمته لأهداف الدراسة، ولإستخدامه في البيئة العربية، بما ينسجم مع الخصائص الثقافية، والاجتماعية السائدة، كما يتمتع المقياس بمؤشرات سيكومترية جيدة، إذ بلغ معامل الثبات (0.75)، مما يجعله مناسباً للتطبيق في الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقياس:

يختار المفحوص أحد ثلاثة بدائل: (دائماً = 3، أحياناً = 2، لا يحدث = 1)، وإذ إن جميع فقرات المقياس ذات صياغة موجبة، تُجمع الدرجات مباشرةً، لتتراوح الدرجة الكلية بين (36 - 108) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات:

الصدق الظاهري:

وللتحقق من ذلك تم عرض المقياس على (5) محكمين¹ من أساتذة علم النفس في بعض الجامعات السودانية، وذلك لإبداء آرائهم العلمية حول مدى ملاءمة فقرات المقياس، وصياغتها، وشمولها. وقد أجمع المحكمون على صلاحية الأداة، مع التوصية بإجراء بعض التعديلات، التي تم إجراؤها، ليظهر المقياس في صورته النهائية الصالحة للتطبيق.

¹ د. يحيى موسى، علم النفس، جامعة أم درمان الإسلامية

د. مالك يوسف مالك، علم النفس، جامعة أم درمان الإسلامية

د. نادية إدريس، الصحة النفسية، جامعة القصيم

د. ابتسام محمد نعيم، الصحة النفسية، جامعة بحري

د. أيمن طه، إرشاد نفسي، جامعة الخرطوم

وتم تطبيق المقياس في صورته المعدلة وفق توجيهات المحكمين، على عينة استطلاعية بلغ حجمها (30) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، وذلك على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي: وقد تم حسابه من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس من خلال الجدول رقم (1):

جدول 1

يوضح معاملات الارتباط:

التعبير والإيضاح		العلاقات مع الآخرين		التجارب الشخصية		الآراء والاتجاهات	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.323*	1	0.327*	1	0.412**	1	0.418*
2	0.488*	2	0.511*	2	0.344*	2	0.522**
3	0.387*	3	0.392**	3	0.667*	3	0.430*
4	0.499**	4	0.405*	4	0.517*	4	0.337**
5	0.403*	5	0.558**	5	0.422*	5	0.599*
6	0.511**	6	0.402*	6	0.492**	6	0.493*
7	0.477*	7	0.399*	7	0.528*	7	0.662*
8	0.403*	8	0.513*	8	0.401*	8	0.503**
9	0.611*	9	0.442*				

يوضح جدول (1) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (0.001-0.005). وأن جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب مع الدرجة الكلية للمقياس فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع (36) فقرة تمثل الصورة النهائية، وبذلك يُعد المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

جدول 2

معامل ألفا كرونباخ ومعامل سييرمان براون

المقياس	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل سييرمان براون
التعبير والإيضاح	10	0.715	0.682
العلاقات مع الآخرين	10	0.733	0.714



المقياس	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل سييرمان براون
التجارب الشخصية	8	0.724	0.698
الآراء والاتجاهات	8	0.732	0.718
الدرجة الكلية	36	0.726	0.703

يتضح من الجدول (2) أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.726)، والثبات بمعامل سييرمان براون كان (0.703) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

ثانياً: مقياس جودة الحياة:

تم اقتباس فقرات مقياس جودة الحياة في ضوء الإطار النظري لمفهوم جودة الحياة كما عرضه أبو حلاوة (2010)، ومراجعة عدد من المقياس والدراسات العربية ذات الصلة بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ومنها: مقياس منسي وكاظم (2010)، ومقياس جودة حياة الطالب الجامعي لتواتي وعمراني (2023)، فضلاً عن الاسترشاد بالدراسات الميدانية التطبيقية على طلبة الجامعة، كدراسة بن يحيى وبشلاغم (2022)، ودراسة قمر (2023).

طريقة تصحيح مقياس جودة الحياة:

يختار المفحوص أحد ثلاثة بدائل: (دائماً = 3، أحياناً = 2، لا يحدث = 1)، وجميع صياغات الفقرات موجبة وبالتالي تجمع درجات المفحوص على المقياس وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (30-90) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة:

الصدق الظاهري:

وللتحقق من ذلك تم عرض المقياس على عدد (5) محكمين من أساتذة علم النفس في بعض الجامعات السودانية للإشارة بما يروونه مناسباً من حذف أو تعديل أو إضافة. إذ أجمع المحكمون على صلاحية الأداة، وأوصوا بتعديل بعض الفقرات.

وتم تطبيق المقياس في صورته المعدلة وفق توجيهات المحكمين المكونة من (30) فقرة على عينة استطلاعية حجمها (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، وذلك على النحو الآتي:



صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 3

يوضح معاملات الارتباط

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.422*	7	0.416*	13	0.581*	19	0.486*	25	0.664**
2	0.397*	8	0.477*	14	0.611**	20	0.551*	26	0.632*
3	0.572**	9	0.601*	15	0.499*	21	0.691**	27	0.488*
4	0.603*	10	0.619**	16	0.591*	22	0.721*	28	0.606*
5	0.491*	11	0.692*	17	0.552*	23	0.492*	29	0.588**
6	0.488**	12	0.577*	18	0.492*	24	0.631*	30	0.482*

يوضح الجدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (0.01 - 0.05). وأن جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي جيد مع الدرجة الكلية للمقياس فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع (30) فقرة تمثل الصورة النهائية للمقياس. ملحق (1).

ثبات مقياس جودة الحياة:

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ ومعامل سييرمان براون

المقياس	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل سييرمان براون
جودة الحياة	30	0.748	0.715

يتضح من الجدول (4) أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.748)، والثبات بمعامل سييرمان براون كان (0.715) هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه على العينة النهائية للبحث وهذا يعني أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة تقريباً، ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة. ملحق (2).



الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة تمثلت في الآتي:
اختبار (ت) لعينة واحدة، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون، الفا كرونباخ، سيريما براون.
الاعتبارات الأخلاقية للدراسة:

- التزمت الباحثة بالضوابط، والمعايير الأخلاقية المنبثقة من البحث العلمي وذلك لضمان حماية حقوق الطلاب وتتمثل الضوابط في الآتي:
- الموافقة المستنيرة من خلال تنوير الطلاب المشاركين على الهدف من الدراسة وطبيعة المعلومات المطلوبة وأن المشاركة طوعية وغير إجبارية.
 - السرية والخصوصية: من خلال عدم كتابة اسم الطالب، أو أي معلومات تدل على هويته.
 - عرض النتائج بصورة تجميعية لا تكشف إجابات المفحوصين بشكل شخصي.
 - حرصت الباحثة على ألا تسبب المقاييس المستخدمة أي أذى نفسي، أو مشاعر سلبية للطلاب.
 - التزمت الباحثة بالأمانة العلمية في نقل استجابات الطلاب، وتحليلها إحصائياً دون تحريف، أو تزيف.
 - تم البدء في إجراءات الدراسة بعد الحصول على الإذن الرسمي من إدارة الكلية.
- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض نتيجة الفرض الأول مناقشتها:

نص الفرض الأول على أنه: " يتسم مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدى بالارتفاع"
وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) للعينة الواحدة فأظهر النتائج الآتية:

جدول 5

يبين اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى الإفصاح عن الذات

السمة	العدد	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
التعبير والإيضاح	200	15	24.0500	4.57187	27.994	199	0.000	تتسم بالارتفاع

الاستنتاج	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المتوسط المحكي	العدد	السمة
تتسم بالارتفاع إيجابية	0.000	199	19.709	5.20219	22.2500	15	200	العلاقات مع الآخرين
إيجابية	0.000	199	14.175	5.29264	17.3050	12	200	التجارب الشخصية
إيجابية	0.000	199	25.755	5.37844	21.7950	12	200	الآراء والاتجاهات
تتسم بالارتفاع	0.000	199	41.394	10.77030	85.5250	54	200	الدرجة الكلية

من الجدول (5) يُلاحظ أن قيمة (ت) للدرجة الكلية بلغت (41.394) عند مستوى دلالة (0.000) فهي دالة إحصائياً مما يشير إلى تحقق الفرض، وبناءً على ذلك تشير النتيجة إلى أن مستوى الإفصاح عن الذات بجميع أبعاده لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهددي يتسم بالارتفاع.

تعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصائص النمائية لطلبة الجامعة، إذ يميل الأفراد في هذه المرحلة إلى تكوين الهوية الشخصية، والاجتماعية حسب نظرية (اريكسون النمائية)، كما أن الإفصاح عن الذات هو الأداة الرئيسة لبناء الروابط الحميمة، والحصول على القبول الاجتماعي، وارتفاع مستواه لدى أفراد العينة، يعكس الرغبة في تأكيد الذات، ومشاركة التجارب الشخصية كوسيلة للنمو النفسي وتجاوز أزمات الهوية، وقد أشار (Chu, et al. (2023 إلى أن الإفصاح عن الذات يرتبط إيجابياً بالرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات، وأن مستويات الإفصاح لدى الشباب مرتفعة بشكل عام نظراً لحاجتهم إلى بناء الهوية الاجتماعية، وتكوين الروابط الاجتماعية.

أو ربما ترجع هذه النتيجة إلى الظروف الراهنة التي يمر بها السودان، المتمثلة في التحديات الأمنية، والاقتصادية، والسياسية، وبلا شك أن لها تداعيات على التعليم، والاستقرار النفسي، والاجتماعي للطلاب، ما قد يزيد الميل نحو الإفصاح كآلية دفاعية.

كما قد يشير ارتفاع الإفصاح عن الذات إلى حاجة الطالب لمشاركة مخاوفه، وآماله، وتطلعاته في ظل الظروف الراهنة التي يمر بها المجتمع، إذ يصبح الإفصاح وسيلة لتخفيف الضغوط النفسية، والأكاديمية.



كذلك قد تشير إلى طبيعة التكافل الاجتماعي في المجتمع السوداني، الذي يتمتع أفراداه بالزعة الجمعية، والتواصل الفعال بين مكوناته، وتعد جامعة الإمام المهدي بيئة معززة للتفاعل الاجتماعي، إذ يلاحظ أن غالبية طلابها ينحدرون من مجتمعات ريفية، ويُعد التواصل الحميمي فيها من القيم الأصيلة، مما يشجع الطلاب على الإفصاح المتبادل لتقوية نسيج الدعم المتبادل.

تتسق هذه النتيجة مع دراسة الطريفي (2018) التي بينت أن الإفصاح عن الذات لدى طلبة الجامعات يرتبط إيجابياً بمهارات التواصل الاجتماعي، وأن الطلبة الذين يمارسون الإفصاح عن مشاعرهم، وأفكارهم يظهرون تكيّفاً اجتماعياً أفضل، إضافة إلى أن طبيعة التخصصات الأدبية، والإنسانية غالباً ما تشجع على النقاش، والحوار، والتفكير النقدي، مما يعزز مهارات الإفصاح والانفتاح على الآخرين (في: العززي، 2023).

كما أن الثقافة الجامعية في البيئة السودانية، وخاصة في الكليات النظرية، قد تتسم بقدر من القبول الاجتماعي للتعبير اللفظي، والمشاركة الفكرية، وهو ما يعزز ممارسة الإفصاح الآمن ضمن إطار العلاقات الأكاديمية، والاجتماعية، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه (Jourard, 1971)، أن البيئة الاجتماعية المشجعة تسهم في تنمية الإفصاح عن الذات بشكل صحي ومتوازن.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة اللحياني (2022) التي توصلت إلى مستوى منخفض من الإفصاح لدى طلبة جامعة أم القرى، وقد يُعزى ذلك إلى اختلاف السياق الثقافي والبيئة الجامعية بين البيئتين السعودية والسودانية.

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

- نص الفرض الثاني على أنه: "يتسم مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي بالارتفاع".

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينة الواحدة فأظهر النتائج الآتية:

جدول 6

اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى جودة الحياة

العدد	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
200	45	45.32	10.818	0.425	199	0.671	تتسم بالمتوسط



من الجدول (6) لاحظت الباحثة أن قيمة (ت) للدرجة الكلية بلغت (0.425) عند مستوى دلالة (0.671) فهي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم تحقق الفرض، وبناءً على ذلك تشير النتيجة إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لطلبة كلية الآداب، والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهيدي يتسم بدرجة متوسطة.

تعد هذه النتيجة منطقية، وتعبّر بدقة عن واقع المجتمع والجامعة، وقد تشير إلى أن أفراد العينة لا يعيشون حالة من الرفاهية التامة، وفي الوقت ذاته لم ينحدروا إلى مستويات متدنية من الصحة النفسية، بل هم في حالة من التكيف الحرج، لاسيما وأن أغلبهم ينحدرون من ولايات أخرى، وأنهم يواجهون تحديات اجتماعية، واقتصادية، ونفسية نتيجة للبعد من أسرهم؛ مما يعزز فرضية معاناتهم من الضغوط العامة؛ مما يؤثر على جودة حياتهم.

كما تشير الدرجة المتوسطة إلى وجود حالة من التوازن القلق بين المتطلبات المتمثلة في (الضغوط الاقتصادية، الأكاديمية، والسياسية) وبين الموارد (الدعم الأسري، التدين، والمرونة النفسية).

ويمكن تفسير النتيجة أيضا بأن الطلاب (أفراد العينة) قد يمتلكون آليات مواجهة قوية مستمدة من الثقافة، والمجتمع الذي يتشبع بالكرم، والتواصل الإيجابي بين أفرادهم، والمروءة، والعطف، مما يمنع جودة الحياة من الانهيار التام، ويجعلها تستقر في المنطقة الوسطى. وقد يكون لمحدودية الإمكانيات التقنية والمادية التي تعاني منها الجامعة في ظل الظروف الراهنة دور كبير في وسطية جودة الحياة.

كما لاحظت الباحثة أن الإنسان السوداني، في ظل الظروف الراهنة وتحديدًا طالب الجامعة، يتميز بقدرة عالية على التعايش، والتكيف مع الحد الأدنى من الخدمات، والظروف الصعبة المفروضة عليه، هذه القناعة، أو الرضا بالموجود يجعل من الطالب يقيم جودة حياته بأنها متوسطة لأنه يقارن واقعه بأسوأ الظروف، والاحتمالات، وليس أفضلها.

وفي المقابل تعد هذه النتيجة بمثابة جرس إنذار لصناع القرار في الجامعة، فالدرجة المتوسطة تعني وجود قابلية للتدهور في ظل الظروف، والأزمات الحرجة، ما يدعو إلى ضرورة تهيئة البيئة الجامعية بصورة أفضل، مع تفعيل وحدات الإرشاد النفسي، والاجتماعي بالجامعة لبرامجها التي تنقل الطلبة من منطقة "المتوسط" إلى منطقة الجودة المرتفعة.



تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن والسيد (2023) التي أوضحت أن جودة الحياة لدى طلبة الجامعات السودانية تتراوح بين المتوسط، والمنخفض، وتتسق النتيجة كذلك مع ما توصلت إليه دراسة Galgam et al. (2025) التي أجريت على عينة من (349) طالباً وطالبة في جامعة أفريقيا العالمية بالخرطوم، إذ أظهرت أن مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة جاء متوسطاً (بمتوسط بلغ 67.5%)، وهو ما يعكس واقع الطلبة الجامعيين في البيئات ذات الموارد المحدودة، إذ تُلقي التحديات الاقتصادية والاجتماعية بظلالها على مختلف أبعاد جودة الحياة لديهم، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قمر (2022) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة لدى طلبة كلية التربية كان أعلى من المتوسط، واختلفت مع نتيجة دراسة مصطفى ويوسف (2018) التي أظهرت أن جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة أسية واليازيدي (2023) التي أظهرت مستوى متدن من جودة الحياة، هذا التباين في النتائج يمكن تفسيره بالاختلافات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية بين البيئات الجامعية، إذ إن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد يتأثر بالعوامل المادية (كالأمن المالي، والبيئة الدراسية) والعوامل النفسية (كالرضا الذاتي، والتفاعل الاجتماعي).

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهيدي". وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فأظهر النتائج الآتية:

جدول 7

اختبار بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة

المقياس	العدد	الارتباط مع جودة الحياة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
التعبير والإيضاح	200	-0.108	0.128	غير دالة إحصائية
العلاقات مع الآخرين	200	0.143	0.011	توجد علاقة موجبة
التجارب الشخصية	200	0.339	0.001	توجد علاقة موجبة
الآراء والاتجاهات	200	0.234	0.004	توجد علاقة موجبة
الدرجة الكلية	200	0.442	0.001	توجد علاقة موجبة



من الجدول (7) لاحظت الباحثة أن معامل الارتباط للدرجة الكلية بلغ (0.442) عند مستوى دلالة (0.01) فهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى تحقق الفرض، وبناءً على ذلك، تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدي.

تفسر العلاقة الموجبة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة النفسية، بأن الإفصاح عن الذات يعمل كقناة لتصريف الضغوط النفسية، لا سيما عندما يقوم الطالب بمشاركة أفكاره، ومخاوفه مع الآخرين، فهو يحصل على الدعم من قبل الآخرين، وهذا بدوره قد يقلل من حدة التوتر الداخلي، ما يؤدي إلى تحسين أو تعزيز جودة الحياة، إذ يشعر الطالب بأنه مفهوم، ومقبول من الآخرين.

في السياق المحلي وفي ظل الظروف العامة التي يمر بها المجتمع السوداني، يمثل الإفصاح أداة لبناء "رأس مال اجتماعي" فالطالب الذي يفصح عن ذاته يبني شبكة علاقات أعمق، وأقوى، وهذه الشبكة تعمل كمصدات صدمات، ضد الضغوط، والأزمات الاقتصادية، والأمنية، والدراسية، أي بمعنى كلما زادت قدرة الطالب على الإفصاح كلما زاد تدفق الدعم النفسي إليه، وبالتالي ارتفع مؤشر جودة حياته.

فالإفصاح ليست مجرد فضفضة، بل هو استراتيجية مواجهة نشطة، فالارتباط الموجب بين المتغيرين يعطي مؤشرات على أن الطلاب الذين لم ينكفئوا على أنفسهم بالرغم من صعوبة الواقع وظلوا قادرين على الانفتاح والتواصل، استطاعوا الحفاظ على مستويات أعلى من جودة الحياة مقارنة بهؤلئك الذين لجأوا للصمت والعزلة.

إذن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة تعزيز تبادلي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الفوزان وعبد المعطي 2020) ودراسة (حميد الزين 2024) إذ بينت نتائج دراستهم إيجابية العلاقة بين الإفصاح عن الذات وجودة الحياة لأفراد العينة.

وفي السياق ذاته، أشارت الأدبيات النفسية المعاصرة إلى أن الإفصاح عن الذات يُعد من الآليات النفسية الفاعلة في تحسين وتعزيز الصحة النفسية، لما يسهم به في تحسين تنظيم الخبرات الانفعالية، وكذلك تخفيف الضغوط الانفعالية. وقد أوضح Fankhauser (2018) أن الإفصاح عن الذات يسهم في تحقيق التوازن النفسي والانفعالي، في حين كشف Cheng, et al. (2024) عن أن



الإفصاح عن الخبرات السلبية يؤدي إلى إعادة تنظيم الانفعالات وبالتالي تحسين المزاج العام، بما يعزز التوافق النفسي الإيجابي.

يتضح مما سبق أن الإفصاح عن الذات يعد عاملاً محورياً في تعزيز جودة الحياة، كما أنه يعمل كآلية نفسية أساسية للتخفيف من الضغوط، وبناء المرونة، كما أنه يعد بمثابة أداة اجتماعية لإنشاء وتوطيد العلاقات الداعمة.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

نص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهيدي وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)"

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فأظهر

النتائج الآتية:

جدول 8

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الإفصاح عن الذات وفقاً للنوع (ذكور/إناث)

المقياس	المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدرجة	ذكر	98	85.2449	11.50890	-0.360	198	0.163	لا توجد فروق
الكلية	أنثى	102	85.7941	10.05956				

من الجدول (8) لاحظت الباحثة أن قيمة (ت) للدرجة الكلية بلغت (-0.360) عند مستوى دلالة (0.163) فهي غير دالة إحصائية مما يشير إلى عدم تحقق الفرض، وبناءً على ذلك، تُظهر النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإفصاح عن الذات لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهيدي وفقاً لمتغير النوع.

تعد كلية الآداب بيئة خصبة لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، والتعبير عن الذات للذكور والإناث، إذ تضم أقساماً علمية مثل (علم النفس، اللغة العربية، الفلسفة، التاريخ)، قد تسهم مناهج تلك الأقسام في تقليل الفجوة النمطية في الإفصاح عن الذات، كما أن طبيعة الدراسة في تلك الأقسام قد تشجع الطالب "الذكر" على كسر القوالب النمطية (التي تفرض عليه الكتمان) وتدفعه للتعبير عن آرائه، ومشاعره بمستوى يضاهي الإناث، مما يؤدي ذلك إلى تلاشي الفروق الإحصائية بين النوعين.



تشير النتيجة إلى حدوث تقارب في الأدوار الجندرية داخل المجتمع الجامعي في السودان في الآونة الأخيرة، لاسيما وأن هذا الجيل بدأ يتجاوز النظرة التقليدية التي ترى أن إفصاح الرجل عن مشاعره ضعفاً.

كما قد يكون للمساواة في الفرص التعبيرية، وتوفير مساحة متساوية من الحرية الأكاديمية، والاجتماعية للطلاب والطالبات؛ مما جعل سلوك الإفصاح مرتبطاً بـ "الموقف الجامعي" أكثر من ارتباطه بـ "النوع الاجتماعي".

وعندما يكون الإفصاح عن الذات مرتفعاً لدى الجنسين، فهذا يشير إلى أن عينة الدراسة تمتلك وعياً مرتفعاً بأهمية "التنفيس الانفعالي" وطلب المساندة الاجتماعية كضرورة للتكيف داخل الجامعة، لاسيما وأنهم يقضون معاً فترات طويلة في الاستراحات، وأماكن النشاط الطلابي أثناء العام الدراسي، وفي السياق ذاته كشفت دراسة Herbert, et al. (2021) عن عدم وجود تأثيرات تُذكر لمتغيري الشخصية، أو الجنس على مستوى إفصاح المشاركين عن معلوماتهم الشخصية والصحية.

كما أن غياب الفروق بين الجنسين أفراد العينة في الإفصاح عن الذات، قد يعكس نضجاً اجتماعياً، وحدثة في قيم التواصل، فالبينة الجامعية في كلية الآداب عملت "كبوتقة" صهرت الفوارق التقليدية؛ مما جعل الإفصاح سلوكاً إنسانياً عاماً يهدف إلى التكيف، وتحقيق التوازن النفسي، والاجتماعي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد وآخرين (2020) من عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإفصاح عن الذات بين الذكور، والإناث، وكذلك مع ما أسفرت عنه دراسة حميد الدين (2024) من نتائج مماثلة في هذا الشأن.

في المقابل، جاءت هذه النتيجة مخالفةً لعدد من الدراسات التي رصدت فروقاً دالة بين الجنسين في الإفصاح عن الذات؛ إذ توصلت دراسة خطاب (2011) ودراسة Batool and Zubair (2018) إلى تفوق الذكور على الإناث في مستوى الإفصاح.

مما سبق يتضح أن هذا التباين يعكس تأثير السياق الثقافي، والبيئة الأكاديمية في تشكيل أنماط الإفصاح بين الجنسين.

عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها:

نص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الإفصاح عن الذات لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهيدي وفقاً لمتغير العمر".



وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ف) لتحليل التباين فأظهر النتائج

الآتية:

جدول 9

اختبار (ف) لمعرفة الفروق في الإفصاح عن الذات وفقاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعات	162.490	4	40.622	0.346	0.847	لا توجد فروق
داخل المجموعات	22921.385	195	17.546			
المجموع	23083.875	199				

لاحظت الباحثة من الجدول (9) أعلاه أن قيمة (ف) للدرجة الكلية بلغت (0.346) عند مستوى دلالة (0.847) فهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم تحقق الفرض، وبناءً على ذلك، تُظهر النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإفصاح عن الذات لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الإمام المهدى وفقاً لمتغير العمر.

يمكن تفسير غياب الفروق في الإفصاح عن الذات حسب العمر من خلال الآتي:

- أن طلبة كلية الآداب، بغض النظر عن تفاوت أعمارهم ومستوياتهم الدراسية، يعيشون في بيئة أكاديمية، واجتماعية متجانسة، يلاحظ ذلك كثيراً في الجامعات الولائية، كما أن الاحتكاك اليومي، والمناقشات في أركان النقاش السياسي، والقاعات الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الثقافية، تكسر الحواجز العمرية وتخلق ثقافة فرعية مشتركة تشجع على التعبير عن الرأي، والمشاعر.
- ارتفاع الإفصاح عن الذات لجميع الأعمار يشير إلى أن المناخ الجامعي لاسيما في كلية الآداب يتسم بالانفتاح، والدعم الاجتماعي، مما يجعل الطالب يشعر بالأمان النفسي للمشاركة بالمعلومات الشخصية.
- قد تعود النتيجة إلى تأثير العصر، إذ يُرجَّح أن الأجيال الحالية، رغم التفاوت البسيط في أعمارهم، إلا أنهم نشأت في ظل ثورة المعلومات، واتساع شبكات التواصل الاجتماعي، التي جعلت من الإفصاح الذاتي ممارسة يومية معتادة، مما يُقلّص الأثر التقليدي للعمر (Luo & Hancock, 2020).
- غياب الفروق يشير إلى أن الطلاب الأقل عمراً قد اكتسبوا أيضاً مهارات تواصلية تضاهي



من هم أكبر سناً نتيجة الانخراط المبكر في مجتمع الكلية، كما أن جامعة الإمام المهيدي بتركيبتها الاجتماعية، تعكس قيم الترابط، والتكافل؛ إذ ينظر للإفصاح عن الهموم، أو التجارب الشخصية كنوع من المؤانسة، والتنفيس الانفعالي، وطلب المشورة، وهي ثقافة لا تفرق بين صغير، أو كبير، بل تعزز من الروابط الإنسانية بين الزملاء، والأصدقاء.

- النتيجة تشير إلى أن الموقف الاجتماعي أقوى من المتغير البيولوجي في توجيه سلوك الإفصاح لدى الطلبة أفراد العينة، ولم تعثر الباحثة على نتيجة من نتائج الدراسات السابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات التي تهدف إلى توظيف الإفصاح عن الذات لرفع جودة الحياة من خلال ما يأتي:

- أن تقوم الجامعات الحكومية ممثلة في الإدارات الخاصة بشؤون الطلاب في السودان بتفعيل وحدات التوجيه والإرشاد النفسي، والاجتماعي من خلال استثمار رغبات الطلبة في الإفصاح من خلال عقد جلسات فردية وجماعية.
- على مراكز البحوث تصميم وبناء برامج تدريبية تركز على الذكاء العاطفي وتنمي مهارات التواصل الفعال لضمان أن يكون الإفصاح عن الذات متوازناً ويؤدي إلى بناء علاقات اجتماعية ترفع مستوى جودة حياة الطلبة.
- بما أن جودة الحياة متوسطة، يجب على جهات القرار المتمثلة في إدارة الجامعة تحسين الخدمات حتى تتواءم مع احتياجات الطلاب.
- أن تتولى شؤون الطلاب بالجامعات السودانية تعزيز الإفصاح عن الذات من خلال تدريب طلبة الجامعة على التمييز بين الإفصاح الذي يؤدي إلى الاستقرار والدعم الاجتماعي وبين (الاجترار) أو الشكوى التي قد لا تسهم في رفع مستوى جودة الحياة.

المقترحات:

- إجراء دراسة تبين مستوى الإفصاح عن الذات عبر منصات التواصل الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية.
- إجراء دراسة شبه تجريبية من خلال بناء برنامج إرشادي مستند إلى الإفصاح عن الذات لتنمية جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة.



المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. (2010). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد / ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية/. جامعة كفر الشيخ، مصر. <https://2u.pw/qlg42>
- أسية، دويدة، واليازيدي، فاطمة الزهراء. (2023). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة بالبلدية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 9 (1)، 902 – 926. <https://asjp.cerist.dz/en/article/219972>
- بن يحيى، بومدين، وبشلاغم، يحيى. (2022). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، 9 (3)، 736 - 754. <https://asjp.cerist.dz/en/article/216521>
- تواتي، حياة، وعمراني، أمال. (2023). بناء مقياس جودة حياة الطالب الجامعي. *مجلة Aleph*، 10 (4-2)، 381-403. <https://asjp.cerist.dz/en/article/236600>
- حليم، شيري مسعد. (2021). الإفصاح عن الذات عبر مواقع التواصل الاجتماعي والمساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس* 45 (1)، 15-102. <https://doi.org/10.21608/jfeps.2021.180062>
- حميد الدين، رضية محمد. (2024). الإفصاح عن الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة الزوجية والرفاه النفسي لدى عينة من الأزواج والزوجات السعوديين. *مجلة كلية التربية*، 4 (4)، 118 – 196.
- خطاب، كريمة سيد محمود. (2011). فعالية الذات كمحدد نفسي لكل من الإفصاح عن الذات وأنماط السلوك الصحي لدى عينة من الراشدين. *مجلة دراسات عربية*، 10 (1)، 119-154. <http://search.mandumah.com/Record/106745>
- السيد، ولاء حنفي عبد الفتاح & محمد السيد عبد الرحمن & عجاجة، صفاء أحمد. (2020). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4 (10) ص. 1-134. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-98027134>
- العارفة، عبد اللطيف عبد الله، والغامدي، أحمد بن عبد الله عطية قران. (2007). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية. في *اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام* (ص 15 - 69). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود. <http://search.mandumah.com/Record/34053>
- عبد الرحمن، محمد السيد، والسيد، ولاء حنفي عبد الفتاح. (2023). مقياس الإفصاح عن الذات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 7 (33)، 379-404. <https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293227>



- عبد المقصود، أحمد محمد خليفة. (2021). الخصائص السيكمترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 7 (11)، 29-53.
- العززي، سالم غزاي. (2023). جودة الحياة "الأنواع والأبعاد والمؤشرات والاتجاهات المفسرة". *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، 15 (1) 65-78. <https://doi.org/10.21608/fjssj.2023.233033.1172>
- الفوزان، رحاب عبد الله، وعبد المعطي، السعيد عبد الخالق. (2020). جودة الحياة الزوجية وعلاقتها بالإفصاح عن الذات لدى المتزوجين في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، 78 (2)، 468-509.
- قمر، أحمد محمد أحمد. (2022). جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة دنقلا كلية التربية بالسودان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة السلام للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6 (2)، 36. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1512399>
- اللحياني، مريم حميد أحمد. (2025). بناء مقياس الإفصاح عن الذات لدى طلبة الجامعة: نسخة قصيرة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 49 (3)، 290-324.
- مصطفي، بعلي، ويوسف، جغلوي (2018). مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 3 (1)، 413-431. <https://asjp.cerist.dz/en/article/5659>
- النملة، عبد الرحمن بن سليمان (2015). الإفصاح عن الذات، *مجلة فكر*، (12)، 28-29. <http://search.mandumah.com/Record/824046>
- منسي، محمود عبد الحليم حامد، وكاظم، علي مهدي. (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. *مجلة الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)*، 1 (1)، 41. <https://search.mandumah.com/Record/121009>

Arabic References

- Abū Ḥalāwah, Muḥammad al-Sa'īd 'Abd al-Jawād. (2010). *Jawdat al-ḥayāh: al-mafhūm wa-al-ab'ād* [Working paper presented at the annual scientific conference of the Faculty of Education]. Kafr al-Shaykh University, Egypt. <https://2u.pw/qlgl42>
- Āsiyah, Duwīdah, & al-Yazīdī, Faṭimah al-Zahrā'. (2023). *Jawdat al-ḥayāh wa-'alāqatuhā bi-al-tawajjuh naḥw al-mustaqbal ladā 'ayyinaḥ min ṭalabat al-jāmi'ah bi-al-Blidah*. *Majallat al-Jāmi' fī al-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa-al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, 9(1), 902–926. <https://asjp.cerist.dz/en/article/219972>
- Bin Yahyā, Būmadīn, & Bashlāgham, Yahyā. (2022). *Jawdat al-ḥayāh ladā ṭalabat al-jāmi'ah: dirāsah maydāniyyah 'alā 'ayyinaḥ min ṭalabat Jāmi'at Tilimsān*. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah li-Jāmi'at Umm al-Bawāqī*, 9(3), 736–754. <https://asjp.cerist.dz/en/article/216521>



- Tuwātī, Ḥayāh, & 'Umrānī, Āmāl. (2023). Binā' miqyās jawdat ḥayāt al-ṭālib al-jāmi'ī. Majallat Aleph, 10(4-2), 381–403. <https://asjp.cerist.dz/en/article/236600>
- Ḥalīm, Shīrī Mus'ad. (2021). al-Ifṣāḥ 'an al-dhāt 'abr mawāqī' al-tawāṣul al-ijtimā'ī wa-al-musānadah al-ijtimā'iyyah wa-al-qalaq al-ijtimā'ī ladā 'ayyinah min ṭalabat al-jāmi'ah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, 45(1), 15–102. <https://doi.org/10.21608/jfeps.2021.180062>
- Ḥamīd al-Dīn, Raḍiyyah Muḥammad. (2024). al-Ifṣāḥ 'an al-dhāt ka-mutaghayyir wasīṭ fī al-'alāqah bayna jawdat al-ḥayāh al-zawjiyyah wa-al-rifāh al-nafsī ladā 'ayyinah min al-azwāj wa-al-zawjāt al-Su'ūdiyyīn. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, (4), 118–196.
- Khiṭāb, Karīmah Sayyid Maḥmūd. (2011). Fā'iliyyat al-dhāt ka-muḥaddid nafsī li-kull min al-ifṣāḥ 'an al-dhāt wa-anmāt al-sulūk al-ṣiḥḥī ladā 'ayyinah min al-rāshidīn. Dirāsāt 'Arabiyyah, 10(1), 119–154. <http://search.mandumah.com/Record/106745>
- al-Sayyid, Walā' Ḥanafī 'Abd al-Fattāḥ, Muḥammad al-Sayyid 'Abd al-Raḥmān, & 'Ajjājah, Ṣafā' Aḥmad. (2020). al-Ifṣāḥ 'an al-dhāt wa-'alāqatuhu bi-al-qalaq al-ijtimā'ī ladā al-murāhiqīn ḍu'af al-sam'. al-Majallah al-'Arabiyyah li-'Ulūm al-'Āqah wa-al-Mawhibah, 4(10), 1–34. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-980271>
- al-'Ārifah, 'Abd al-Laṭīf 'Abd Allāh, & al-Ghāmīdī, Aḥmad ibn 'Abd Allāh 'Aṭiyyah Qarān. (2007). Mu'awwiqāt taṭbīq al-jawdah fī al-ta'lim al-'āmm min wajhat naẓar al-mas'ūlīn wa-al-mushrifīn al-tarbawīyyīn wa-mudīrī al-madāris fī manṭiqat al-Bāḥah al-ta'limiyyah. In: al-Liqā' al-Sanawī al-Rābi' 'Aṣḥar: al-Jawdah fī al-Ta'lim al-'Āmm (pp. 15–69). Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.
- 'Abd al-Raḥmān, Muḥammad al-Sayyid, & al-Sayyid, Walā' Ḥanafī 'Abd al-Fattāḥ. (2023). Miqyās al-ifṣāḥ 'an al-dhāt. al-Majallah al-'Arabiyyah li-al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah, 7(33), 379–404. <https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293227>
- 'Abd al-Maqṣūd, Aḥmad Muḥammad Khalīfah. (2021). al-Khaṣā'ish al-sīkomitriyyah li-miqyās al-ifṣāḥ 'an al-dhāt ladā 'ayyinah min ṭullāb al-jāmi'ah. Majallat al-Irshād al-Nafsī, 11(7), 29–53.
- al-'Anzī, Sālim Ghazzāy. (2023). Jawdat al-ḥayāh: al-anwā' wa-al-ab'ād wa-al-mu'ashshirāt wa-al-ittijāhāt al-mufasssirah. Majallat Mustaqbal al-'Ulūm al-Ijtimā'iyyah, 15(1), 65–78. <https://doi.org/10.21608/fjssj.2023.233033.1172>
- al-Fawzān, Riḥāb 'Abd Allāh, & 'Abd al-Mu'ṭī, al-Sa'īd 'Abd al-Khāliq. (2020). Jawdat al-ḥayāh al-zawjiyyah wa-'alāqatuhā bi-al-ifṣāḥ 'an al-dhāt ladā al-muta-zawwajīn fī Madīnat al-Riyāḍ. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 78(2), 468–509.



- Qamar, Aḥmad Muḥammad Aḥmad. (2022). Jawdat al-ḥayāh ladā 'ayyīnah min ṭalabat Jāmi'at Dungulā Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Sūdān fī ḍaw' ba'd al-mutaghayyirāt. Majallat al-Salām li-al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā'iyyah, 6(2), 1–36.
- al-Luḥyānī, Maryam Ḥamīd Aḥmad. (2025). Binā' miqyās al-ifṣāḥ 'an al-dhāt ladā ṭalabat al-jāmi'ah: nuskha qaṣīrah. al-Majallah al-Dawliyyah li-al-Abḥāth al-Tarbawīyyah, 49(3), 290–324.
- Muṣṭafā, Bu'lī, & Yūsuf, Jaghūlī. (2018). Mustawā jawdat al-ḥayāh ladā ṭalibāt Jāmi'at al-Masīlah. Majallat al-Jāmi' fī al-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa-al-'Ulūm al-Tarbawīyyah, 3(1), 413–431.
- al-Namlah, 'Abd al-Raḥmān ibn Sulaymān. (2015). al-Ifṣāḥ 'an al-dhāt. Majallat Fikr, (12), 28–29.
- Mansī, Maḥmūd 'Abd al-Ḥalīm Ḥamīd, & Kāzīm, 'Alī Maḥdī. (2010). Taṭwīr wa-taqnīn miqyās jawdat al-ḥayāh ladā ṭalabat al-jāmi'ah fī Sulṭanat 'Umān. Amārābāk Journal, 1(1), 1–41

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bai, Q., Dan, Q., Choi, Y., & Luo, S. (2025). Why We Disclose on Social Media? Towards a Dual-Pathway Model. *Behavioral Sciences*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/bs15040547>
- Batool, F., & Zubair, A. (2018). Role of shyness and perceived social support in self-disclosure among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(1), 35–54. <https://psycnet.apa.org/record/2019-36966-003>
- Cheng, X., Wang, S., Guo, B., Wang, Q., Hu, Y., & Pan, Y. (2024). How self-disclosure of negative experiences shapes prosociality. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 19(1), nsae003. <https://doi.org/10.1093/scan/nsae003>
- Chu, T. H., Sun, M., & Crystal Jiang, L. (2023). Self-disclosure in social media and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(2), 576-599. <https://doi.org/10.1177/02654075221119429>
- Costello, M. A., Bailey, N. A., Stern, J. A., & Allen, J. P. (2024). Vulnerable self-disclosure co-develops in adolescent friendships: Developmental foundations of emotional intimacy. *Journal of social and personal relationships*, 41(9), 2432–2454. <https://doi.org/10.1177/02654075241244821>
- Cozby P. C. (1973). Self-disclosure: a literature review. *Psychological bulletin*, 79(2), 73–91. <https://doi.org/10.1037/h0033950>



- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. T. (1993). *Self-disclosure*. Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98061-000>
- Farber, B.A. (2006). *Self-disclosure in psychotherapy*. Guilford press. <https://2u.pw/r0lixl>
- Fankhauser, P. (2018). Novel Findings on Gender Differences in Self-Disclosure: The Sharing of Personal Information in Japanese Students' Close Friendships. *Vienna Journal of East Asian Studies*, 10(1), 1-30. <https://doi.org/10.2478/vjeas-2018-0001>
- Galgam, F. A., Abdalla, A., Shahin, M., Yousif, M., Abdulrahman, N., Alamoudi, F., Ahmad, M., Yahia, A., Sidiq, M., Chahal, A., Ahmad, F., Shaphe, M. A., Nambi, G., Rizvi, M. R., & Kashoo, F. (2025). Assessing the quality of life among African medical and health science students using the WHOQOL-BREF tool. *PeerJ*, 13, e18809. <https://doi.org/10.7717/peerj.18809>
- Greene, K., Derlega, V. J., & Mathews, A. (2006). Self-Disclosure in Personal Relationships. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 409–427). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606632.023>
- Gonsalves, P. P., Nair, R., Roy, M., Pal, S., & Michelson, D. (2023). A Systematic Review and Lived Experience Synthesis of Self-disclosure as an Active Ingredient in Interventions for Adolescents and Young Adults with Anxiety and Depression. *Administration and policy in mental health*, 50(3), 488–505. <https://doi.org/10.1007/s10488-023-01253-2>
- Herbert C, Marschin V, Erb B, Meißner D, Aufheimer M and Bösch C (2021) Are You Willing to Self-Disclose for Science? Effects of Privacy Awareness and Trust in Privacy on Self-Disclosure of Personal and Health Data in Online Scientific Studies—An Experimental Study. *Front. Big Data* 4:763196. <https://doi.org/10.3389/fdata.2021.763196>
- Ho, A., Hancock, J., & Miner, A. S. (2018). Psychological, Relational, and Emotional Effects of Self-Disclosure After Conversations With a Chatbot. *The Journal of communication*, 68(4), 712–733. <https://doi.org/10.1093/joc/jqy026>
- Ignatius, E., & Kokkonen, M. (2007). Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology*, 59(4), 362–391. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.59.4.362>
- Hofstra, J., Boonstra, N., & Korevaar, E. L. (2021). To tell or not to tell about your mental health problems? An intervention for students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 987–998. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1870943>



- Hyseni Duraku, Z., Davis, H., & Hamiti, E. (2023). Mental health, study skills, social support, and barriers to seeking psychological help among university students: a call for mental health support in higher education. *Frontiers in public health*, 11, 1220614. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1220614>
- JOURARD, S. M., & LASAKOW, P. (1958). Some factors in self-disclosure. *Journal of abnormal psychology*, 56(1), 91–98. <https://doi.org/10.1037/h0043357>
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure; an experimental analysis of the transparent self*. Wiley-Interscience. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/136662.html>
- Luo, M., & Hancock, J. T. (2020). Self-disclosure and social media: motivations, mechanisms and psychological well-being. *Current opinion in psychology*, 31, 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.019>
- Mia B. F. (2023). *How self-Disclosure Affects Relationship*. Example & Benefits. Simply Psychology, Ltd.
- Pang, T., Wang, H., Zhang, X., & Zhang, X. (2024). Self-Concept Clarity and Loneliness among College Students: The Chain-Mediating Effect of Fear of Negative Evaluation and Self-Disclosure. *Behavioral Sciences*, 14(3), 194. <https://doi.org/10.3390/bs14030194>
- Paubel, L. (2018). Driving Forces in Disclosure: Self-Disclosure Goals and Intimacy at the Podium. Theses. 329. <https://irl.umsl.edu/thesis/329>
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274–281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Petronio, S. (2002). *Boundaries of Privacy: Dialectics of Disclosure*. State University of New York Press. <http://www.jstor.org/stable/jj.18255126>
- Ramón-Arbués, E., Echániz-Serrano, E., Martínez-Abadía, B., Antón-Solanas, I., Cobos-Rincón, A., Santolalla-Arnedo, I., Juárez-Vela, R., & Adam Jerue, B. (2022). Predictors of the Quality of Life of University Students: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12043. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912043>



- Ruihua, L., Hassan, N. C., Qiuxia, Z., Sha, O., & Jingyi, D. (2025). A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. *PloS one*, 20(7), e0325212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Stevic, A., Koban, K., & Matthes, J. (2024). Tell me more: Longitudinal relationships between online self-disclosure, co-rumination, and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108540>
- Şurariu, C., Carnelley, K. B., & Hart, C. M. (2025). The social benefits of self-disclosure and self-presentation through social media: a systematic review. *Behaviour & Information Technology*, 1–45. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2025.2590096>
- Tardy, C. H., & Dindia, K. (2006). Self-disclosure: Strategic revelation of information in personal and professional relationships. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (3rd ed., pp. 229–266). Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07883-008>
- Vijayakumar, N., & Pfeifer, J. H. (2020). Self-disclosure during adolescence: exploring the means, targets, and types of personal exchanges. *Current opinion in psychology*, 31, 135–140. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.005>
- Wong Aitken, H. G., Rabanal-León, H. C., Saldaña-Bocanegra, J. C., Carranza-Yuncor, N. R., & Rondon-Eusebio, R. F. (2024). Variables Linked to Academic Stress Related to the Psychological Well-Being of College Students Inside and Outside the Context of the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 14(7), 739. <https://doi.org/10.3390/educsci14070739>
- World Health Organization. (2012). *The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)* (WHO/HIS/HSI Rev.2012.03). <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03>
- Yao, T., Li, J., Su, W., Li, X., Liu, C., & Chen, M. (2024). The effects of different themes of self-disclosure on health outcomes in cancer patients—A meta-analysis. *International Journal of Psychology*, 59(2), 267-278. <https://doi.org/10.1002/ijop.13091>



الملاحق

ملحق (1)

مقياس الإفصاح عن الذات: إعداد: أحمد محمد خليفة عبد المقصود

م	العبرة	دائمًا	أحيانًا	لا يحدث
المحور الأول: التعبير والإيضاح				
1	أعرض رأيي بسهولة في المجالات المختلفة.			
2	أنخرط في الحوارات الفكرية والعلمية.			
3	أقدم الحلول لأهم الصعاب التي قد يتعرض لها الآخرون.			
4	أعبر عن رأيي ولا أخشى الآخريين.			
5	أتناقش مع من يخالفني الرأي مناقشة موضوعية.			
6	أقنع الآخريين بوجهة نظري على الرغم من اختلافهم معي.			
7	أنخرط في حديث الآخريين حول المشكلات العامة.			
8	أستخدم أكثر من طريقة للتعبير عن رأيي للآخريين.			
9	أعرض أفكارى ومعتقداتى مع مراعاة أفكار ومعتقدات الآخريين.			
10	أشارك في النقاش في الحوارات العامة التي يجريها الأصدقاء			
المحور الثاني: العلاقات مع الآخريين:				
11	أتهرب من الإجابة عن أسئلة الآخريين التي تتعلق بشخصيتي.			
12	أشعر بالضيق عند الحديث عن الماضي.			
13	أخجل من الحديث عن بعض المواقف في حياتي.			
14	أشعر بالقلق من قدر المعلومات التي يعرفها الآخرون عني.			
15	أخفي مشاعري الداخلية ولا أظهرها لأي شخص.			
16	أناقش الأصدقاء في أمور حياتهم ولا أستطيع بالمثل عني.			
17	أغير مجرى الحديث عندما لا أرغب في الحديث عن موضوع ما			
18	أجد صعوبة في إقناع الآخريين برأيي.			
19	أخفي الآراء السياسية لنفسي ولا أبدىها لأحد.			
20	أعطي معلومات خاطئة عن نفسي عند مقابلة أشخاص للمرة الأولى			
المحور الثالث: التجارب الشخصية				
21	أتحدث عن الأمور التي تسبب لي الاكتئاب والضيق والحزن			
22	أظهر الأمور التي أثرت في حياتي وغيّرتها.			
23	أفضل الذهاب للمختص عندما أشعر بالضيق.			
24	أعرض رؤيتي في حياتي الأسرية المستقبلية.			



25	أعبر عن نفسي جيداً أمام الآخرين.
26	أفصح عن تجاربي الماضية دون خجل أو ضيق.
27	أظهر المحن التي حولتها إلى منح.
28	أبادر بالكلمة الأولى لفتح حديث مع الآخرين.
	المحور الرابع: الآراء والاتجاهات
29	أفضل الحديث مع من أشعر تجاههم بالراحة والأمان.
30	أستفيض في عرض الأمور التي تشعرني بالسرور والفرح.
31	أشعر بالراحة عند الحديث عن الأهداف التي أتمناها.
32	أظهر تطلعاتي للمستقبل في ظل الظروف المعاصرة.
33	أخجل عند الحديث عن هواياتي المفضلة.
34	أبدي الرأي فيما يطلب مني
35	أبدي ذوقي ورأيي في الملبس والمأكول والمشرب ولا أخجل منه.
36	أظهر اعتقادي الفكري والديني بسهولة ويسر

ملحق (2)

مقياس جودة الحياة

إعداد: أسماء محمد مصطفى دفع الله

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	لا يحدث
1.	أشعر بالحيوية والنشاط			
2.	لدي رغبة في النوم			
3.	أمارس النشاطات الرياضية			
4.	أشعر بالتعب بسرعة			
5.	راض بما وصلت إليه في تعليمي			
6.	يعاملني أساتذتي باحترام			
7.	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد			
8.	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي			
9.	أجتهد لإرضاء والدي			
10.	أتحلي بالصبر عند وفاة أحد أقاربي			
11.	تتميز أسرتي بالتماسك			
12.	أشعر بالسعادة بوجود أصدقائي			
13.	أعُدُّ تواجدي بين الناس من أعظم الأشياء التي تسعدني			
14.	أواجه صعوبات في التعامل مع أفراد أسرتي			



15. لدي عدد كبير من الأصدقاء أتبادل معهم الزيارات والآراء

16. أكون متحمساً حينما أقوم بأي عمل يطلب مني

17. أشارك الآخرين اهتماماتهم وميولهم

18. أعاطف مع الآخرين الذين يتعرضون لمواقف صعبة

19. أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي

20. أستمتع بالحياة

21. أستطيع تحمل نتائج قراراتتي

22. أقبل نفسي

23. أفضل الاعتماد على نفسي في مواجهة مشاكلي

24. أشعر بأنني شخص جدير بالاحترام

25. أشعر بأن لي قيمة في هذه الحياة

26. أنظاھر بالفرح عند نجاح الآخرين

27. أشعر بأنني محبوب من الآخرين

28. أفضل الابتعاد عن الآخرين بسبب نظرهم لي

29. أتصرف بخشية وحذر في المواقف الاجتماعي

30. اشعر بالارتباك عند الحديث أمام زملائي





الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم

فهد العوني غصاب العنزي *

Dr.fahad0101@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم، وبيان دلالاتها في مجالات الوعي الفكري والاجتماعي والأخلاقي والاقتصادي. واعتمدت المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي من خلال جمع الآيات المتعلقة بالوعي وتحليلها تربوياً بالاستناد إلى كتب التفسير، خاصة تفسير الطبري وابن كثير. وأظهرت النتائج أن الوعي الفكري يرتبط بأساليب التفكير والتدبر والتثبت ونقد التقليد، بما يعزز الفهم والاستقلالية الفكرية. كما تبين أن الوعي الاجتماعي يقوم على الأخوة والتعارف والتعاون والشورى والإصلاح، بما يدعم المسؤولية الاجتماعية وتنظيم العلاقات. وأوضحت النتائج أن الوعي الأخلاقي يعتمد على ترسيخ القيم والعفو وضبط الانفعال والتوبة والأمانة والعفة، بينما يركز الوعي الاقتصادي على السعي المشروع والاعتدال المالي وحفظ الحقوق والتوثيق والتكافل. وكشفت الدراسة عن تكامل الأساليب التربوية القرآنية في بناء الوعي الإنساني، وأوصت بتوظيفها في المناهج والبرامج التعليمية، وتعزيز الخطاب التربوي، وإجراء دراسات تطبيقية لقياس أثرها في تنمية الوعي وربط المعرفة بالسلوك. وأكدت الدراسة أهمية الاستفادة من هذه الأساليب في إعداد برامج تربوية معاصرة تسهم في تنمية التفكير المسؤول، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، وترسيخ القيم الأخلاقية، وتنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية بصورة مستدامة.

الكلمات المفتاحية: الأساليب التربوية، تنمية الوعي الإنساني، المنهج القرآني.

*

أستاذ أصول التربية المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، فهد العوني غصاب. (2026). الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم، مجلة الآداب
للدراستات النفسية والتربوية، 8(2)، 132-261.

© 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.



Educational Approaches for Human Awareness Development in Light of the Holy Qur'an

Fahad Alawni Ghassab Alanzi *

Dr.fahad0101@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the educational approaches to developing human consciousness in the light of the Holy Qur'an and to examine their implications for intellectual, social, moral, and economic awareness. The descriptive inductive-analytical approach was adopted through the collection and educational analysis of Qur'anic verses related to awareness, drawing primarily on the exegeses of Al-Tabari and Ibn Kathir. The findings revealed that intellectual awareness is promoted through reflection, contemplation, verification, and the rejection of blind imitation; social awareness through brotherhood, cooperation, consultation, and reform; moral awareness through ethical values, forgiveness, trustworthiness, and self-discipline; and economic awareness through lawful earning, moderation, preservation of rights, and social solidarity. The study further demonstrated the integrative role of Qur'anic educational approaches in fostering balanced human consciousness and recommended their integration into educational curricula and instructional programs, alongside conducting applied studies to examine their impact on awareness development and behavioral formation. The study also emphasized the relevance of these Qur'anic educational principles to contemporary educational contexts and their potential contribution to developing responsible, ethically grounded, and socially aware learners.

Keywords: Educational Approaches, Human Consciousness, Qur'anic Methodology.

* Associate Professor of Foundations of Education, Department of Education, Faculty of Education, University of Ha'il, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alanzi, Fahad Alawni Ghassab. (2026). Educational Approaches for Human Awareness Development in Light of the Holy Qur'an. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 232-261

© 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:

يُعدّ الوعي أحد الركائز الأساسية في بناء الإنسان وتوجيه سلوكه؛ إذ يحدّد فهمه لذاته وإدراكه للواقع وطريقة تعامله مع المواقف المختلفة، ولا يقتصر على امتلاك المعرفة، بل يشمل الفهم والتمييز والقدرة على التحليل واتخاذ المواقف على أساس من الإدراك والبصيرة. ويؤدي ضعف الوعي إلى أنماط من السلوك غير الرشيد، كالتبعية والجمود الفكري، بما ينعكس سلبيًا على الفرد والمجتمع. وقد اهتم القرآن الكريم ببناء الوعي الإنساني، وتتناول هذه الدراسة الآيات القرآنية المرتبطة به في ضوء كتب التفسير المعتمدة؛ للكشف عن دلالاتها وأساليبها التربوية المرتبطة بتنمية الوعي. ويظهر ذلك منذ بداية الوحي، إذ كانت أول سورة نزلت من القرآن الكريم هي سورة العلق، وافتُتحت بأول توجيه إلهي موجّه إلى الإنسان بالأمر بالقراءة في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق: 1]، بما يكشف عن المكانة المركزية للعلم والتعلّم في بناء الإنسان ووعيه. وقد أشار ابن كثير إلى أن الله ابتداءً الوحي بالأمر بالقراءة والتعليم، بما يبرز منزلة المعرفة في التوجيه القرآني. كما يظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ﴾ [النساء: 82]، إذ يبيّن الطبري أن التدبر يقوم على النظر والتأمل في معاني القرآن وما تضمنه من حجج وعبر؛ للوصول إلى الفهم والاعتبار. ويعكس ذلك أن القرآن الكريم لا يوجّه الإنسان إلى تحصيل المعرفة فحسب، بل إلى وعي قائم على التفكير والتدبر والبصيرة، بما يسهم في بناء شخصية أكثر اتزانًا وقدرةً على فهم الواقع والتعامل معه بوعي ومسؤولية.

أنزل الله القرآن الكريم منهجًا شاملاً لحياة الإنسان، يهدي الأفراد والمجتمعات إلى بناء حضارة قائمة على القيم والمعرفة، ولا يتحقق ذلك إلا بفهمه واستيعاب دلالاته وتطبيقه في مختلف مجالات الحياة. ونظرًا لمكانة الفكر في نهضة الأمم وتوجيه السلوك، فقد اعتنى القرآن ببناء التفكير الإنساني من خلال الدعوة إلى التفكير والنظر والاستدلال في آيات الكون والحياة، بما يسهم في تنمية الوعي الإنساني وتعميق الفهم وتحرير العقل وتوجيه الإنسان إلى إدراك الحقائق والتعامل مع الحياة في ضوء منهج قائم على المعرفة والبصيرة (آل عيسى، 2024، ص 523).

اهتم القرآن الكريم ببناء الوعي الإنساني منذ بداية الوحي، إذ وجّه الإنسان إلى التعلّم وربط المعرفة بالله الخالق، بما يدل على أن بناء الوعي في المنهج القرآني يقوم على تفعيل العقل وتنمية قدرته على الفهم والإدراك. كما أكدت التوجيهات القرآنية أن العلم يمثل مدخلًا أساسيًا لارتقاء الإنسان، بما يحرر العقل من الجهل ويؤسس لوعي قائم على المعرفة والبصيرة (هريدي، 2024، ص. 895).

كما يُعدّ الوعي ركيزة أساسية في تشكيل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه، إذ يعكس إدراكه لذاته ومسؤولياته، ويُعدّ مدخلًا للمسؤولية الأخلاقية. وقد اعتنى القرآن الكريم بتنميته من خلال الدعوة إلى التأمل والتفكير ومحاسبة النفس والنظر في سنن الحياة، بأساليب تربوية متنوعة تُسهم في بناء الإدراك



وتوجيهه نحو فهم متزن للذات والواقع. كما نبّه إلى معوقات الوعي كالغفلة والتقليد الأعمى، مؤكداً أن الإنسان مُزوّد بالعقل والفترة والحواس، لكنها قد تتأثر بعوامل تُضعفها، مما يستدعي تنميتها ضمن منهج يوازن بين المعرفة والإدراك والسلوك (القحطاني، 2025، ص26).

وفي ظل ما يشهده العالم المعاصر من تحديات فكرية وثقافية واجتماعية متسارعة، تبرز الحاجة إلى تنمية وعي الإنسان وتعزيز قدرته على الفهم الرشيد والتعامل المتوازن معها. ويكتسب القرآن الكريم أهمية بوصفه مصدراً لبناء الوعي الإنساني وتوجيهه توجهماً يجمع بين المعرفة والبصيرة والسلوك، قائماً على تكامل العقل والفهم وانعكاسهما في السلوك، بحيث لا يقتصر الوعي على المعرفة النظرية، بل يتجه إلى تكوين إنسان واعٍ قادر على فهم الواقع واتخاذ قرارات رشيدة تسهم في البناء والإصلاح. ومن هذا المنطلق، تتناول هذه الدراسة الأساليب التربوية لتنمية الوعي في القرآن الكريم وتحليل دلالاتها في مجالاته الفكرية، والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية.

مشكلة الدراسة:

يشهد الواقع المعاصر تحديات متزايدة ترتبط باضطراب الوعي الإنساني في مجالاته المختلفة؛ إذ يظهر ذلك في ضعف الوعي الفكري، واختلال الوعي الاجتماعي، وتراجع الوعي الأخلاقي، وقصور الوعي الاقتصادي في التعامل مع الموارد والاستهلاك والعمل. وقد أسهمت تحولات العصر وتسارع المعرفة وتنوع المؤثرات الثقافية في تعميق هذه الإشكالات، مما جعل تنمية الوعي من القضايا التربوية الملحة التي تتطلب عناية علمية وتربوية منهجية.

ويكتسب الاهتمام بتنمية الوعي أهمية خاصة في ضوء ما يقدمه القرآن الكريم من توجيهات وأساليب تربوية موجهة إلى العقل، تُسهم في بناء الفهم الصحيح وتوجيه السلوك؛ إذ دعا إلى إعمال الفكر والتفكير في آيات الكون وتنمية القدرات العقلية، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [آل عمران: 190]. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الوعي وأبعاده، فإنها غالباً ما عالجت جزئياً، ولم تتناول الأساليب التربوية القرآنية في إطار تكاملي يجمع مجالاته الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، كما لم تُبرز دلالاتها التربوية بصورة منهجية تطبيقية تربط بين النص القرآني وواقع الإنسان المعاصر.

كما يتضح من مراجعة الدراسات السابقة اهتمامها بموضوع الوعي وأبعاده؛ إذ أشارت دراسة أحمد (2025م) إلى أهمية تعزيز الوعي النقدي عبر وسائل الإعلام والخطاب الثقافي، وتحرير التفكير من الجمود والتقليد غير الواعي، كما أوصت دراسة أبو عطايا (2008م) بعقد مؤتمرات وندوات علمية تُعنى بتنمية الوعي وبيان أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات، بما يسهم في الحد من التضليل وتنمية الفهم



والتحليل واتخاذ المواقف الواعية، مما يؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تُعزّز هذا المجال وتدعم توجه الدراسة الحالية.

وانطلاقاً من ذلك، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في تحليل الأساليب التربوية الواردة في القرآن الكريم، والكشف عن دلالاتها التربوية، وبيان إسهامها في تنمية الوعي الإنساني في مجالاته الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، ضمن إطار تربوي متكامل يربط النص القرآني بواقع الإنسان ويبرز قدرته على معالجة قضايا الوعي بصورة منهجية تتجاوز الطرح النظري إلى بناء الفهم والاتجاه والممارسة. وبناءً على ذلك، يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الفكري لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
- ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
- ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
- ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاقتصادي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها الوعي الإنساني بوصفه من المرتكزات الأساسية في بناء الإنسان وتوجيه سلوكه، لما له من أثر في تشكيل الفكر وتنظيم العلاقات وضبط التصرفات الإنسانية في مختلف مجالات الحياة. كما تستمد أهميتها من استنادها إلى القرآن الكريم وتحليل الآيات المرتبطة بالوعي في ضوء كتب التفسير المعتمدة؛ للكشف عن الأساليب التربوية القرآنية ودلالاتها المرتبطة بتنمية الوعي الإنساني، وربط ذلك بأبعاده الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، بما يسهم في إبراز المنهج القرآني في بناء الإنسان وتنمية إدراكه، وذلك من خلال الجوانب الآتية:

- إبراز إسهام الأساليب التربوية القرآنية في بناء الوعي الفكري وإعمال العقل.
- بيان دور الأساليب التربوية القرآنية في تنمية الوعي الاجتماعي وتنظيم العلاقات.
- توضيح أثر الأساليب التربوية القرآنية في ترسيخ الوعي الأخلاقي وضبط السلوك.
- الكشف عن دور الأساليب التربوية القرآنية في الوعي الاقتصادي وتنظيم تحصيل المال وإنفاقه.
- الإسهام في تقديم إطار تربوي متكامل يبرز تكامل مجالات الوعي الإنساني في المنهج القرآني.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- تحديد الأساليب التربوية لتنمية الوعي الفكري لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم.
- الكشف عن الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم.



- بيان الأساليب التربوية لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم.
 - توضيح الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاقتصادي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم.
- حدود الدراسة: تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم، من خلال الآيات القرآنية المرتبطة بموضوع الدراسة وتحليلها في ضوء كتب التفسير المعتمدة، وذلك في مجالات محددة هي: الوعي الفكري، والوعي الاجتماعي، والوعي الأخلاقي، والوعي الاقتصادي.
- مصطلحات الدراسة:
- الأساليب التربوية: هي الطرائق والوسائل التي تتحقق بها الأهداف التربوية وتُبلَّغ بها غاياتها، من خلال مخاطبة العقل لتغيير القناعات والآراء، وتوجيه الانفعالات والعواطف، وتكوين العادات الحسنة لدى الإنسان (عبد القادر، 2015، ص118).
- وفي إطار هذه الدراسة تُعرّف الأساليب التربوية بأنها: الطرائق والأساليب القرآنية التي يعتمد عليها القرآن الكريم في بناء وعي الإنسان، من خلال خطاب يتضمن قيماً وضوابط تخاطب العقل وتهذب الفكر والسلوك.
- التنمية: التنمية هي عملية ارتقاء حضاري تعبّر عن إرادة الإنسان وتطلعاته، وتنطلق من مسؤوليته في عمارة الأرض واستثمار طاقاته الفكرية وقدراته المادية، بما يسهم في تطوير مختلف جوانب الحياة وتحقيق التقدم والازدهار للمجتمع (محمد، 2010، ص28).
- وتُستخدم في هذه الدراسة للدلالة على عملية تربوية هادفة تسعى إلى تطوير وعي الإنسان وتعميقه بصورة تدريجية ومنهجية في ضوء التوجيه القرآني.
- الوعي: هو إدراك الإنسان للأشياء والوقائع وفهمها، ومعرفة أسبابها وظروفها في إطار من المفاهيم والقناعات. وقد اتسع مدلوله ليشمل مجالات متعددة من حياة الإنسان، كالفكري والاجتماعي والسياسي (أبو عطايا، 2008، ص159).
- ويُراد به في هذه الدراسة إدراك الإنسان لذاته وواقعه، وقدرته على الفهم والتمييز واتخاذ الموقف، في ضوء ما يوجّهه القرآن الكريم من معاني ومبادئ.
- الوعي الفكري: هو امتلاك الفرد القدرة على فهم الأفكار بنفسه والتعبير بحرية، ومناقشة الآراء الخاطئة، واستخدام عقله دون تقليد الآخرين، بما يعكس الاستقلال الفكري والخروج عن التقليد الجماعي (العزاوي، 2023، ص114).



كما يُحدّد في هذه الدراسة بأنه: قدرة الإنسان على إعمال العقل في فهم الأفكار وتحليلها وتقويمها في ضوء التوجهات القرآنية، بما يسهم في تكوين المواقف والأحكام وفهم الواقع والتعامل معه بصورة رشيدة ومسؤولة.

الوعي الاجتماعي: هو إدراك الفرد لمن حوله من الأشخاص، وفهم مشاعرهم وتصوراتهم، والقدرة على التفاعل الإيجابي والتماهي معها في مواقف الحياة المختلفة، بما يسهم في بناء علاقات إنسانية قائمة على الفهم والاحترام المتبادل، ويعكس بعداً مهماً من أبعاد الذكاء العاطفي (ملتقى أسبار، 2025). ويُراد به في هذه الدراسة إدراك الإنسان لطبيعة علاقاته بالآخرين، وتنظيم سلوكه الاجتماعي على أسس من المسؤولية والتعاون والعدل، كما يوجّهه القرآن الكريم.

الوعي الأخلاقي: إدراك القيم والمبادئ الأخلاقية إدراكاً دقيقاً، والقدرة على تطبيقها على مستوى الفرد والمجتمع، واتخاذ القرارات في ضوء ضوابط ومعايير أخلاقية (حسن، 2024م، ص2648). ويُقصد به في هذه الدراسة بأنه التزام الإنسان بالقيم والمبادئ السلوكية، وضبط أفعاله وتصرفاته أثناء تعامله وفق المعايير الأخلاقية التي يقرّها القرآن الكريم.

الوعي الاقتصادي: هو إدراك طبيعة الموارد الاقتصادية، وفهم أهمية تنميتها وترشيد استخدامها بما يحقق رفاه الإنسان، مع الوعي بتقلبات النشاط الاقتصادي وأثارها في الدخل، وتنمية الوعي الاقتصادي والمالي بما يعزز حسن التصرف في الموارد (نصر، الإهواني، 2015، ص84).

ويُعبّر عنه في هذه الدراسة بأنه إدراك الإنسان لسبل تحصيل المال وإنفاقه، والتعامل مع الموارد والعمل وفق منهج رباني قائم على المسؤولية والترشيد والنفع.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة أحمد (2025م) بعنوان: «محورية الوعي في البناء الحضاري من منظور القرآن الكريم» تحليل مفهوم الوعي في النص القرآني، وبيان دوره في توجيه السلوك الحضاري، واستنباط الآليات القرآنية لبناء الوعي الراشد. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على استقراء النصوص القرآنية وتحليلها في ضوء البناء الحضاري. وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي القرآني وعي متكامل يجمع بين الإدراك والقيم والسلوك، ويُسهم في تكوين إنسان فاعل حضاريًا، وأن فاعلية العوامل الحضارية لا تتحقق إلا في إطار هذا الوعي، كما يقوم بناؤه على آليات عملية كالتفكير والتدبر وربط الإنسان بالسنن الكونية، مع التأكيد على تحصينه من الانحراف. وأوصت الدراسة بإدراج مفاهيم الوعي الحضاري في المناهج التربوية، وتعزيز الوعي النقدي وتحريره من الجمود والتقليد، ودعم مبادرات تحصين الوعي، وإنشاء مراكز فكرية تُعنى بترجمة المضامين القرآنية إلى تطبيقات تربوية وتنموية تسهم في تحقيق النهوض الحضاري.



وسعت دراسة (القحطاني، 2025) الموسومة بـ: «بنية الوعي الذاتي في القرآن الكريم» إلى بناء تصور متكامل لمفهوم الوعي الذاتي من خلال القرآن الكريم، عبر بيان حقيقته، والكشف عن الاستعدادات الفطرية والمعرفية الممكنة له، وتحديد معوقاته. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بالطريقة الاستنباطية، من خلال استخلاص المفاهيم المرتبطة بالوعي الذاتي من النصوص القرآنية وتحليلها. وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي الذاتي في القرآن الكريم يمثل وظيفة فطرية متجذرة في التكوين الإنساني، تتجلى في مفاهيم مثل المحاسبة والتفكير والتزكية والنية والبصيرة، وأن الخطاب القرآني يتميز في معالجته بالشمولية والموضوعية ووضوح الغاية. كما بيّنت أن بناءه يقوم على منظومة من الاستعدادات، كقابلية النفس للمحاسبة والتدبر وارتباط الضمير بالوحي، في مقابل معوقات داخلية كالغفلة والهوى والكبر، وخارجية كال تقليد وضغط البيئة، وأن من أبرز ثماره معرفة الله وتعزيز الصلة به والاقتراب من الفطرة وإدراك مداخل الانحراف. وأوصت الدراسة بإبراز مفهوم الوعي الذاتي بوصفه بنية متكاملة، وإدراجه في المناهج التربوية، وتفعيل مهارات التفكير والمحاسبة، وتطوير برامج تربوية تساهم في بناء الإنسان أخلاقياً وروحياً في ضوء التوجيه القرآني.

وفي السياق ذاته، جاءت دراسة العدلوني واليازي (2024) بعنوان: «المنهج القرآني في صياغة الوعي التاريخي للأمة الإسلامية وأثره في ازدهارها: دراسة تأصيلية موضوعية»، وهدفت إلى إبراز منهج القرآن الكريم في صياغة الوعي التاريخي وإعادة تشكيل العقل المسلم بما يساهم في بناء حضارة الأمة وتحقيق ازدهارها. واعتمدت الدراسة على جمع الآيات القرآنية المتعلقة بالوعي التاريخي، وعزوها إلى مواضعها، وتوزيعها وفق موضوعات البحث، مع الرجوع إلى مصادر التفسير والاستدلال بالسنة والمعاجم اللغوية عند الحاجة. وتوصلت الدراسة إلى أن القرآن الكريم يؤسس لوعي تاريخي قائم على استلهام العبر من القصص القرآني، وربط الماضي بالحاضر واستشراف المستقبل، بما يعزز بناء الحضارة ويعيد الثقة بها، كما بيّنت أهمية هذا الوعي في فهم الواقع والتخطيط وفق سنن الله في المجتمعات. وأوصت الدراسة بضرورة قراءة التاريخ قراءة نقدية واعية، وإعادة كتابته وتنقيته من الروايات غير الموثوقة، بما يساهم في استعادة الثقة بالحضارة الإسلامية والمنهج الرباني.

كما هدفت دراسة (عاشور، 2021) الموسومة بـ: «مفهوم الوعي في القرآن الكريم وصياغة تصور فكري إسلامي لزيادة الوعي» إلى تأصيل مفهوم الوعي في القرآن الكريم وبيان معناه وأهميته وأنواعه والكشف عن دلالاته، مع صياغة تصور يساهم في رفع مستوى الوعي لدى المسلم، واعتمدت على المنهج الوصفي والتحليلي الاستنباطي. وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي في المنظور القرآني بناء متكامل يقوم على تفاعل القدرات العقلية والحسية مع الرصيد المعرفي، ويرتبط بالتدبر والتفكير، ويساهم تفعيل أدوات التفكير في ترسيخ الإيمان، مع التأكيد على التفكير النقدي ورفض التقليد غير الواعي، كما يتدرج من



الحواس إلى القلب والعقل حتى يكتمل الإدراك. وببُنت تعدد أنواع الوعي ومجالاته كالعلمي والفكري والعملي، وأنه أداة رئيسة في توظيف المعرفة ومعيار لرقى المجتمعات، ويتأثر بعوامل من أبرزها سلامة الحواس. كما أظهرت أهمية تنمية الدافعية وتبني التفكير الناقد، واقتُرحت منهجًا عمليًا متوازنًا يقوم على تلاوة القرآن وتدبره، وتنمية القراءة الواعية، والمواظبة على الأنشطة البدنية، والعناية بالصحة النفسية والتأمل لبناء وعي متكامل.

وأبرزت دراسة حسن (2024) الموسومة بـ: «الوعي الأخلاقي وأثره في حفظ أمن الفرد والمجتمع»؛ أثر الوعي الأخلاقي في حفظ أمن الفرد والمجتمع من خلال تسليط الضوء على النهي عن السخرية وآثارها السلبية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي عبر تتبع الآيات القرآنية المتعلقة بالموضوع وتفسيرها تفسيرًا موضوعيًا. وتوصلت الدراسة إلى أن الأخلاق تمثل أساس استقرار الفرد والمجتمع، وأن السخرية من السلوكيات السلبية التي تؤدي إلى تفكك العلاقات وإثارة العداوة والبغضاء، كما بيّنت أن الإسلام جاء لتقويم الأخلاق وربطها بالإيمان بدلًا من العصبية الجاهلية، وأن القرآن الكريم استخدم أساليب متعددة لمعالجة هذا السلوك وتعزيز القيم الأخلاقية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي الأخلاقي من خلال التربية والتعليم، وتفعيل دور الخطاب الديني والإعلامي في ترسيخ القيم، والتحذير من السخرية وآثارها، وغرس القيم الإسلامية بما يسهم في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي وبناء مجتمع متماسك.

كما تناولت دراسة العمري (2025) الموسومة بـ: «الوعي المالي وإدارة الثروة في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية...»، تقييم الأنظمة المالية المعاصرة ومدى توافقها مع القيم الإسلامية، ودراسة التحديات التي تعترض تطبيق التوجيهات المالية الإسلامية، مع بيان مفهوم الوعي المالي وإدارة الثروة في ضوء التوجيهات الشرعية. وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي المالي في الإسلام يقوم على مبادئ شرعية، كإخراج الزكاة، وترشيد الإنفاق، وتجنب الربا، بما يسهم في تعزيز استقرار النظام المالي وتحقيق التوازن بين الحاجات الفردية والمصلحة العامة، كما قدمت إطارًا مقترحًا لتعزيز الوعي المالي وإدارة الثروة وفق مبادئ الاقتصاد الإسلامي. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة تقييم الأنظمة المالية المعاصرة والتأكد من توافقها مع المبادئ الإسلامية بما يتيح فرصًا استثمارية متوافقة مع الشريعة الإسلامية.

وركزت دراسة البلوي (2022) الموسومة بـ: «دور الجامعات في تحقيق الوعي الفكري في ضوء التحديات المعاصرة» على تقديم رؤية للدور التوعوي الفكري للجامعات العربية والإسلامية في ظل تهديد التيارات التغريبية، مع طرح مقترحات لتعزيز هذا الدور. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى تحديد مرتكزات للمنظومة التوعوية تمثلت في حماية القيم الحضارية الإسلامية، وتحقيق الأمن التربوي والفكري، وتعزيز اليقين ومواجهة النزعات الشككية، وترسيخ مرجعية العقيدة في حياة المسلم. كما أكدت



أهمية تفعيل دور الجامعات في تطوير الخطاب العقدي وبناء برامج تربوية قائمة على التفكير والتدبر والتزكية لإعداد الفرد القادر على الإسهام في إصلاح مجتمعه، وأوصت بضرورة تقديم خطاب عقدي معاصر يراعي متغيرات الواقع ويبرز أثر العقيدة في حياة الأفراد والمجتمعات.

التعليق على الدراسات السابقة:

يُبين استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت مفهوم الوعي من زوايا متعددة، وتباينت في مجالات تركيزها بين الوعي الحضاري، والذاتي، والتاريخي، والأخلاقي، والاقتصادي، إضافة إلى إبراز دور المؤسسات التربوية في بنائه وتعزيزه، مما يعكس شمول هذا المفهوم واتساع مجالات معالجته في الفكر التربوي والقرآني. فقد ركزت بعض الدراسات على الوعي الحضاري وعلاقته بالنهوض والبناء الحضاري كما في دراسة أحمد (2025م)، في حين تناولت دراسات أخرى الوعي الذاتي من حيث مكوناته الداخلية واستعداداته ومعوقاته مثل دراسة القحطاني (2025م)، وعالجت دراسة العدلوني واليازي (2024م) الوعي التاريخي من خلال استلهاهم السنن والعبر القرآنية في فهم حركة الأمة وتوجيهها، بينما ركزت دراسة عاشور (2021م) على التأصيل العام لمفهوم الوعي وآليات تنميته في المنظور الإسلامي. وفي الجانب التطبيقي، تناولت دراسة حسن (2024م) الوعي الأخلاقي وأثره في حفظ أمن الفرد والمجتمع، وركزت دراسة العمري (2025م) على الوعي المالي وإدارة الثروة في ضوء التوجيهات الشرعية، كما أبرزت دراسة البلوي (2022م) دور المؤسسات التربوية والجامعات في بناء الوعي الفكري ومواجهة التحديات المعاصرة.

واعتمدت معظم هذه الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، مع اختلاف في أساليب المعالجة وآليات التطبيق؛ إذ اتجه بعضها إلى استقراء النصوص القرآنية وتحليلها، في حين وظفت دراسات أخرى الاستنباط أو التفسير الموضوعي أو المعالجة التطبيقية بحسب طبيعة موضوعاتها وأهدافها. وبرغم اختلاف مجالات التركيز، فقد اتفقت هذه الدراسات على مركزية الوعي في بناء الإنسان وتوجيه سلوكه، وارتباطه بالتفكير والتدبر وإعمال العقل، ودوره في تعزيز البناء القيمي والاجتماعي ومواجهة مظاهر الانحراف والجمود.

ومن خلال هذا العرض، يتضح أن الدراسات السابقة – على أهميتها – اتجهت غالباً إلى معالجة الوعي من خلال مجال أو بعد محدد، كالبعد الحضاري أو الذاتي أو الأخلاقي أو المالي، أو من خلال إبراز دوره في سياقات جزئية مرتبطة بموضوعات معينة، دون الجمع بين مجالات الوعي الرئيسية في إطار تربوي قرآني متكامل يركز على الأساليب التربوية ذاتها وكيفية توظيفها في بناء الوعي. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم إضافة نوعية من حيث شمول الإطار وزاوية المعالجة؛ إذ لا تقتصر على بيان مفهوم الوعي أو مجالاته، بل تتجه إلى تحليل الأساليب التربوية القرآنية المرتبطة بتنميته في مجالاته الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، في ضوء كتب التفسير المعتمدة، بما يربط بين النص القرآني ودلالاته التربوية



والواقع الإنساني المعاصر. وتتمثل الفجوة التي تعالجها الدراسة في الانتقال من تناول الوعي بوصفه مفهومًا أو مجالًا جزئيًا إلى إبراز أساليبه التربوية في القرآن الكريم بصورة منهجية أكثر شمولًا وتطبيقًا، بما يعزز القيمة العلمية والتربوية للدراسة.

الإطار النظري

القرآن الكريم وبناء الوعي الإنساني:

يُعدّ القرآن الكريم منطلقًا أساسًا في بناء الوعي الإنساني؛ إذ يخاطب الإنسان بوصفه كائنًا عاقلًا مسؤولًا، فينبغي إدراكه الداخلي قبل توجيه سلوكه، ولا يقتصر على إمداده بالمعرفة، بل يؤسس منهجًا يعزز الفهم والتمييز واتخاذ المواقف الواعية، بما يمكنه من التفاعل الرشيد مع ذاته وواقعه. وقد دعا القرآن الكريم إلى تنمية هذا الوعي من خلال التفكير والتدبر وإعمال العقل، كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: 24]، إذ بيّن الطبري أن الآية تتضمن دعوة إلى النظر والتأمل في معاني القرآن وما اشتمل عليه من مواظ وحجج؛ للوصول إلى الفهم والاعتبار، كما أشار ابن كثير إلى أن عدم التدبر يحول دون الانتفاع بالقرآن وهداياته. كما يظهر البعد الإدراكي للوعي في قوله تعالى: ﴿وَنَعِيهَا أَذُنٌ وَاعِيَةٌ﴾ [الحاقة: 12]، إذ أوضح الطبري أن المقصود بالأذن الواعية: الأذن الحافظة الفاهمة لما تسمعه، وبيّن ابن كثير أنها الأذن التي تعقل عن الله وتنتفع بما تسمع من الحق. ويعكس ذلك أن الوعي في المنهج القرآني لا يقوم على مجرد سماع المعرفة أو تلقها، بل على تدبرها وفهمها واستيعابها بصورة تنعكس آثارها على السلوك الفردي والاجتماعي.

وفي سياق بناء الوعي الإنساني، يشير القرآن الكريم إلى جملة من العوائق التي تعيق تنميته، من أبرزها التسرع في تبني المواقف والأخبار دون تحقق أو بصيرة، لما يترتب على ذلك من اضطراب في الفهم وضعف في التمييز وإصدار الأحكام على غير أساس صحيح. وفي المقابل، يوجّه القرآن الكريم إلى بناء وعي قائم على التثبت والتحقق قبل تبني المعرفة أو إصدار الأحكام، كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا﴾ [الحجرات: 6]، إذ بيّن ابن كثير أن الله تعالى يأمر بالتثبت من الأخبار وعدم قبولها على عجل؛ لئلا يقع الإنسان في الخطأ أو يندم على ما يترتب على التسرع من أحكام ومواقف غير صحيحة. ويعكس ذلك أن تنمية الوعي في المنهج القرآني لا تقوم على التلقي غير الناقد أو الاستجابة الانفعالية، بل على بناء عقل متحقق في فهمه وأحكامه، يربط المعرفة بالمسؤولية، ويوجّه الإنسان نحو التفكير الواعي والتقدير المتوازن في تعامله مع القضايا والأحداث. وينطلق هذا المنهج من رؤية شمولية للإنسان تقوم على تكامل المعرفة والقيم والسلوك وربط الفهم بالممارسة، بما يمكنه من فهم واقعه والتفاعل معه بوعي ومسؤولية، ويجعل الوعي عملية متجددة تسهم في تحقيق التوازن والإصلاح (أحمد، 2025م، ص. 4).



الأساليب التربوية لتنمية الوعي في ضوء القرآن الكريم:

تتميّز الأساليب التربوية لتنمية الوعي في القرآن الكريم بالشمول والتكامل؛ إذ تتجه إلى بناء وعي الإنسان في أبعاده الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية ضمن رؤية متوازنة، إذ يُبنى الوعي بوصفه عملية مترابطة تتكامل فيها المعرفة والقيم والسلوك. ومن هذا المنطلق يعتمد القرآن أساليب تربوية متنوّعة تُسهم في تنمية الوعي وتوجيهه بصورة متدرجة، قائمة على خطاب يستثير العقل ويوقظ الفطرة ويعزز الفهم والتمييز واتخاذ المواقف الواعية. ويظهر ذلك في توظيف أسلوب التفكير وإعمال العقل، كما في قوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة: 219]، إذ يبين الطبري أن المقصود بالتفكير هو النظر والتأمل في دلالات الآيات وما تتضمنه من هداية وعبر؛ للوصول إلى الفهم الصحيح واتخاذ الموقف الرشيد. ويعكس ذلك أن القرآن الكريم لا يكتفي بعرض التوجيهات، بل يوظف أساليب تربوية تستهدف تنمية الوعي من خلال تحريك التفكير وربط الإنسان بالمعنى والغاية، بما يعزّز قدرته على الفهم والتقدير السليم للأمر. يتضح في الخطاب القرآني منهج متكامل في بناء التفكير الإنساني عبر توظيف وسائل الإدراك التي أودعها الله في الإنسان، إذ حفلت آياته بالدعوة إلى إعمال العقل والتفكير في الكون والإنسان والحياة. ويُعدّ تفعيل هذه الوسائل أساساً لفهم هدايات الوحي وتحمل مسؤولية الاختيار والسلوك، ومن خلال التفكير والتدبر والتعقل يسهم القرآن في تنمية الوعي الإنساني، بما يعين على فهم الحقائق والتمييز بين الصواب والخطأ، وبناء تفكير سليم قائم على الإيمان، وتوجيه السلوك بوعي في مختلف مجالات الحياة (الدغامين، 2004، ص 267).

تتجلى في الأساليب التربوية القرآنية سمة التعدد والتنوع، بما يعكس مرونتها وقدرتها على مخاطبة الإنسان وفق طبيعته العقلية والنفسية مع مراعاة اختلاف مستوياته وظروفه، إذ يوظف القرآن أنماطاً متعددة من الخطاب؛ كالاستفهام لإثارة التفكير، وضرب الأمثال، والقصص لاستخلاص العبر، والحوار لتصحيح التصورات، والتذكير لتنشيط الوعي، والاعتبار بالتاريخ لربط الأفعال بنتائجها. ويسهم هذا التنوع في بناء وعي يتجاوز المعرفة النظرية إلى التأثير في الاتجاهات والسلوك، من خلال ربط المعرفة بالمسؤولية والفهم بالممارسة، بما ينهّي وعياً قائماً على الفهم والاقتناع (عبد القادر، 2015م، ص 124).

الوعي الفكري:

يعدّ الوعي الفكري أحد المكونات الرئيسة للوعي الإنساني، لارتباطه بقدرة الإنسان على إعمال العقل في الفهم والتحليل والتمييز، وبناء المواقف على أساس من الإدراك الواعي لا التقليد أو الانطباعات السطحية. ويؤدي هذا الوعي دوراً محورياً في توجيه التفكير وتنظيم الرؤية تجاه الذات والواقع، لما له من أثر في تشكيل التصورات وضبط الأحكام واتخاذ المواقف الرشيدة. ولا يتحقق الوعي الفكري بمجرد امتلاك المعلومات أو تراكمها، بل يتأسس على حسن التعامل معها، وفهمها وربطها بسياقاتها الفكرية والاجتماعية،



بما يمكن الإنسان من النظر المتبصر وإدراك الحقائق بصورة أكثر اتزاناً ووعياً. ويظهر ذلك في دعوة القرآن الكريم إلى إعمال العقل ورفض التقليد غير المبني على بصيرة، كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [يس: 68]، إذ أشار ابن كثير إلى أن الآية تتضمن توجيهاً إلى استعمال العقل في إدراك الحقائق والاعتبار بما يشاهده الإنسان من آيات الله وأحوال الخلق، بما يحفز التفكير ويمنع الغفلة والجمود. ويعكس ذلك أن الوعي الفكري في المنهج القرآني لا يقوم على التلقي السلبي، بل على التفكير الواعي والنظر المتأمل الذي يقود إلى الفهم والتمييز وحسن التقدير.

يرتبط السلوك الإنساني بدرجة وعي الفرد وإدراكه لما يحيط به؛ إذ يمكنه الإدراك من فهم الواقع وتنظيم المعلومات وتكوين مواقف سليمة. ويبرز دور الوعي في توجيه السلوك من خلال تجاوز التلقي السلبي إلى الفهم العميق والقدرة على النقد والمقارنة قبل إصدار الأحكام، ولا يُقاس بكم المعرفة بل بقدرة الإنسان على توظيفها بوعي في حياته واتخاذ قراراته. كما يتسم الوعي الفكري بالتححرر من الجمود والتبعية وبناء عقل متزن قادر على التعامل مع الواقع، بما ينسجم مع التوجيه القرآني الداعي إلى التفكير والتدبر ويقود إلى السلوك الرشيد (حميدة، 2022، ص212).

الوعي الاجتماعي:

عدّ الوعي الاجتماعي أحد الأبعاد الرئيسة للوعي الإنساني، لارتباطه بإدراك الفرد لطبيعة علاقاته بالآخرين، وفهمه لموقعه داخل المجتمع، وقدرته على التفاعل الواعي مع محيطه الاجتماعي بصورة متوازنة ومسؤولة. ويقوم هذا الوعي على استيعاب القواعد المنظمة للحياة الاجتماعية، وفهم الحقوق والواجبات المتبادلة، بما يسهم في تنظيم السلوك الاجتماعي وضبطه في إطار من المسؤولية والاحترام والتعاون. ولا يقتصر الوعي الاجتماعي على الامتثال الظاهري للأعراف أو القوانين، بل يتجاوز ذلك إلى بناء فهم داخلي يوجّه السلوك ويعزز الإحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين، بما يدعم التماسك الاجتماعي ويحفظ استقرار العلاقات الإنسانية. ويظهر ذلك في توجيه القرآن الكريم إلى بناء العلاقات الاجتماعية على أساس التعارف والتواصل، كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ [الحجرات: 13]، إذ أشار ابن كثير إلى أن اختلاف الناس في شعوبهم وقبائلهم لم يجعل للتفاضل أو التنافز، وإنما للتعارف والتواصل ومعرفة بعضهم بعضاً. ويعكس ذلك أن الوعي الاجتماعي في المنهج القرآني يقوم على إدراك طبيعة التنوع الإنساني وتنظيم العلاقات في إطار من الاحترام والتفاهم والتفاعل الإيجابي، بما يسهم في بناء مجتمع أكثر تماسكاً وتوازناً.

يعدّ القرآن الكريم مصدراً أساساً لبناء الوعي الاجتماعي، إذ يقدم منهجاً شاملاً لفهم المجتمع وتحليل تحولاته ومعالجة مشكلاته في ضوء الهداية الإلهية، ولا يقتصر على الجانب التعبدية، بل يؤسس منظومة قيمية ومعرفية توجّه العلاقات الإنسانية وتربط بين إصلاح الفرد والإصلاح المجتمعي، إذ يؤكد أن



إصلاح الواقع يبدأ بإصلاح النفوس، وأن العدل والالتزام بمنهج الله يمثلان ركائز لبناء مجتمع سليم. ويسهم الوعي الاجتماعي في تحقيق التوازن بين مصلحة الفرد والجماعة، والحد من النزعات الفردية، وتعزيز التفاعل الإيجابي وقبول الاختلاف وإدارة الخلاف بوعي، بما يدعم التماسك المجتمعي وينمي المسؤولية المشتركة والمشاركة الفاعلة (فرغلي، 2014).

الوعي الأخلاقي:

يمثل الوعي الأخلاقي أحد المرتكزات الأساسية في بناء الوعي الإنساني، لارتباطه بإدراك منظومة القيم والمعايير التي تضبط السلوك وتوجه التصرفات في مختلف مواقف الحياة. ولا يقتصر هذا الوعي على مجرد معرفة القيم أو التمييز بين الصواب والخطأ، بل يتجسد في القدرة على استيعابها وتحويلها إلى مرجعية داخلية تحكم السلوك وتوجه المواقف بصورة واعية ومسؤولة. كما يسهم الوعي الأخلاقي في بناء شخصية متزنة قادرة على ضبط الدوافع والانفعالات، وتعزيز احترام الآخرين والالتزام بالمبادئ في التفاعل الاجتماعي، بما يحد من السلوكيات السلبية وينمي المراجعة الذاتية والشعور بالمسؤولية، ويعزز العلاقات الإنسانية القائمة على الثقة والاحترام والتوازن. ويظهر ذلك في تقديم القرآن الكريم النموذج الأخلاقي في أرق صوره، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4]، إذ بين ابن كثير أن الله تعالى وصف نبيه ﷺ بأعظم الأخلاق وأكملها، وأنه كان ممتثلًا لأوامر الله وأدابه، متخلقًا بما جاء به القرآن الكريم. ويعكس ذلك أن الوعي الأخلاقي في المنهج القرآني لا يقوم على التوجيه النظري المجرد، بل على ترسيخ القيم وتجسيدها في السلوك العملي والقُدوة، بما يسهم في بناء إنسان أكثر اتزانًا ومسؤولية في تعامله مع ذاته والآخرين.

وتحتل الأخلاق في الإسلام منزلة محورية في بناء الإنسان وصالح المجتمع؛ لارتباطها المباشر بتوجيه السلوك وتنظيم العلاقات الإنسانية على أسس من المسؤولية والاحترام والعدل. وقد أولى القرآن الكريم الأخلاق عناية واضحة، فلم يعرضها بوصفها قيمًا نظرية أو سلوكيات اختيارية منفصلة عن الحياة، بل ربطها بالإيمان والعمل الصالح، وجعلها عنصرًا مؤثرًا في تقويم السلوك واستقامة العلاقات بين الناس. ومن هذا المنطلق، تُعدّ الأخلاق في المنهج الإسلامي إطارًا ضابطًا للتعامل الإنساني، يسهم في تهذيب السلوك والحد من مظاهر الانحراف والتعدي، ويعزز قيم الأمانة والرحمة والتعاون والاحترام المتبادل. ويتبين بذلك أن الأخلاق لا تمثل جانبًا ثانويًا في بناء الإنسان، بل تشكل منهجًا موجّهًا للحياة الفردية والاجتماعية، بما يسهم في بناء مجتمع أكثر توازنًا واستقرارًا تسوده القيم الفاضلة والتعامل الإنساني الراقي (حسن، 2024م، ص ص. 2652-2654).

الوعي الاقتصادي:

يرتبط الوعي الاقتصادي بقدرة الإنسان على إدراك قيمة الموارد وفهم أساليب التعامل المتوازن معها في حياته اليومية، ويتجلى في معرفة الكسب المشروع، وحسن إدارة المال، وتنظيم الاستهلاك، بما يحقق



التوازن بين الاحتياجات والإمكانات. ولا يقتصر هذا الوعي على المعرفة النظرية، بل يظهر في السلوك العملي من خلال التخطيط للإنفاق، وتجنب الإسراف، والاستخدام الرشيد للموارد. كما يسهم في تنمية ثقافة الادخار وتعزيز القدرة على اتخاذ قرارات مالية متزنة تراعي مصلحة الفرد والمجتمع، بما ينعكس إيجاباً على الاستقرار المالي والتوازن الاقتصادي. ويظهر ذلك في توجيه القرآن الكريم إلى الاعتدال في الإنفاق، كما في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [الفرقان: 67]، إذ بين الطبري أن القوام هو العدل والاعتدال في النفقة، فلا مجاوزة للحد بالإسراف، ولا تضيق يصل إلى التقتر، وإنما إنفاق قائم على التوازن وتحقيق المصلحة. ويعكس ذلك أن الوعي الاقتصادي في المنهج القرآني لا يقوم على مجرد تحصيل المال أو إنفاقه، بل على إدارته بصورة واعية ومتزنة تربط بين الحاجة والمسؤولية وحسن التصرف في الموارد.

ويكتسب الوعي الاقتصادي في التصور الإسلامي بعداً قيمياً وتشريعياً ينظم علاقة الإنسان بالمال ويضبط أساليب التعامل معه، من خلال إدراك طبيعته ووظيفته وفهم ضوابط كسبه وإنفاقه وإدارته في ضوء القيم الشرعية. ولا يقتصر هذا الوعي على المعرفة المالية أو المهارات الاقتصادية المجردة، بل يمتد إلى بناء سلوك اقتصادي مسؤول يوازن بين المصلحة الفردية والبعد المجتمعي، ويراعي الأمانة وحفظ الحقوق وحسن التصرف في الموارد. ومن هذا المنطلق، ترتبط الممارسات الاقتصادية في الإسلام بجملة من المبادئ المنظمة، كالعدل، والشفافية، والبعد عن الإضرار أو الاعتداء على حقوق الآخرين، بما يسهم في ترسيخ الاستقرار المالي والاجتماعي. ويعكس ذلك أن الوعي الاقتصادي لا يتمثل في القدرة على إدارة المال فحسب، بل في توجيه التعامل معه وفق منظومة قيمية تضبط السلوك الاقتصادي وتربطه بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، بما يدعم التنمية ويعزز التوازن والاستقرار (العمرى، 2025م، ص. 218).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي؛ إذ يسهم المنهج الوصفي في دراسة الظواهر وفهمها بدقة، والتدرج في تحليلها والتعرف على العلاقات بينها، كما يعتمد على أساليب متعددة، من أبرزها تحليل المحتوى (المحمودي، 2019، ص 63). ولملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي في عرض الآيات القرآنية المتعلقة بتنمية الوعي الإنساني وبيان أبعاده، والمنهج الاستقرائي في تتبع هذه الآيات وجمعها من مواضعها المختلفة في القرآن الكريم، أما المنهج التحليلي فقد استخدم في تحليل الآيات تحليلاً تربوياً للكشف عن الأساليب الواردة ودلالاتها في تنمية الوعي في مجالاته الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، وذلك في ضوء كتب التفسير المعتمدة، وفي مقدمتها جامع البيان للإمام الطبري وتفسير القرآن العظيم لابن كثير؛ للكشف عن معاني الآيات ودلالاتها التربوية المرتبطة



بموضوع الدراسة. ولا يقتصر هذا التوظيف على عرض النصوص، بل يتجاوز ذلك إلى ربط مضامينها بالسياق التربوي وإبراز أبعادها في بناء الوعي الإنساني.

مادة التحليل:

تمثلت مادة التحليل في الآيات القرآنية المرتبطة بالأساليب التربوية الموجهة لتنمية الوعي الإنساني، التي جرى تتبعها وجمعها من مواضعها المختلفة في القرآن الكريم، ثم تحليلها في ضوء التفسير؛ للكشف عن دلالاتها وأساليبها التربوية المرتبطة بتنمية الوعي في مجالاته الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، بما ينسجم مع أهداف الدراسة وأسئلتها.

أداة الدراسة: اشتملت بطاقة تحليل الآيات القرآنية على المكونات الآتية: الآية، والسورة، والأسلوب القرآني في ضوء التفسير، والدلالة التربوية المرتبطة بتنمية الوعي، وذلك بهدف تحليل النص القرآني واستخلاص مضامينه التربوية التي تسهم في تنمية الوعي الإنساني.

صدقُ الأداة: صدق الأداة: عُرضت بطاقة تحليل الآيات القرآنية على عدد من المحكمين المختصين للتحقق من صدقها وملاءمتها لأهداف الدراسة، وأُجريت التعديلات اللازمة حتى اعتمادها بصورتها النهائية كما هو موضَّح في الجدول (1).

الجدول (1)

بطاقة التحليل

الرقم	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية المرتبطة بتنمية الوعي
الفكري – الاجتماعي – الأخلاقي – الاقتصادي				

خطوات التحليل ومعايير اختيار الآيات:

سارت عملية التحليل وفق المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، من خلال تحديد مجالات الوعي محل الدراسة، ثم تتبّع الآيات المرتبطة بها وجمعها من مواضعها المختلفة، وتحليلها في ضوء التفسير للكشف عن الأساليب التربوية ودلالاتها في بناء الوعي الإنساني، ثم تنظيم النتائج في جداول توضح الآية والأسلوب والدلالة. كما استند اختيار الآيات إلى وضوح الدلالة، وارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، واحتوائها على أساليب تربوية قابلة للتحليل، بما ينسجم مع أهداف الدراسة وأسئلتها.

ثبات التحليل:

تم التحقق من ثبات التحليل من خلال اختيار مجموعة من الآيات المرتبطة بتنمية الوعي الإنساني، وإعادة تحليلها بعد مدة زمنية بلغت شهراً، ثم مقارنة نتائج التحليل في المرتين؛ للتأكد من مدى الاتساق في فهم الدلالات القرآنية واستنباط الأساليب التربوية المرتبطة بتنمية الوعي في مجالاته الفكرية، والاجتماعية



والأخلاقية والاقتصادية. وقد أظهرت النتائج درجة مرتفعة من الاتساق، مما يعزز موثوقية التحليل وصلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تعتمد الإجابة عن أسئلة الدراسة على تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بمجالات الوعي الإنساني في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة؛ تفسير الطبري وابن كثير؛ للكشف عن الأساليب التربوية ودلالاتها في تنمية الوعي الفكري، والاجتماعي، والأخلاقي، والاقتصادي. وفي ضوء ذلك، تُعرض نتائج الدراسة وتفسيرها وفق أسئلتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الفكري لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
للإجابة عن هذا السؤال، جرى تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بتنمية الوعي الفكري، واستخلاص الأساليب التربوية المستنبطة منها، كما هو موضح في الجدول (2)

جدول رقم (2)

الأساليب التربوية القرآنية لتنمية الوعي الفكري لدى الإنسان ودلالاتها التربوية

م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الفكري
1	﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ...﴾	آل عمران: 190	التفكير في الكون	تنمية الملاحظة وربط الظواهر بالمعنى
2	﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾	محمد: 24	التدبر	تعميق الفهم وتجاوز التلقي السطحي
3	﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾	الزمر: 9	الاستفهام للتقرير والتمييز	تنمية المقارنة والتمييز في الحكم
4	﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ...﴾	البقرة: 44	التنبيه والتقريع	ربط المعرفة بالسلوك
5	﴿لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ...﴾	الحشر: 21	ضرب الأمثال	تقريب المعاني وترسيخ القيم
6	﴿قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ...﴾	آل عمران: 137	الاعتبار بسنن الأمم	فهم العلاقة بين الأسباب والنتائج
7	﴿فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾	الحشر: 2	الاعتبار والاتعاظ	التعلم من التجارب
8	﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ...﴾	الزخرف: 22	ذم التقليد	تعزيز الاستقلال الفكري
9	﴿أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا...﴾	البقرة: 170	رفض التقليد غير المبني على عقل	الاحتكام إلى الدليل
10	﴿إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾	يونس: 36	التمييز بين الظن واليقين	التحقق في بناء الأحكام



م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الفكري
11	﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾	الإسراء: 36	التثبّت والتحقيق	ضبط التعامل مع المعلومات
12	﴿أَقْلَمُ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ...﴾	الحج: 46	إيقاظ البصيرة	تعميق الفهم للواقع
13	﴿كَذَلِكَ يَبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾	البقرة: 242	البيان والتعليل	ربط الأحكام بمقاصدها
14	﴿وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ﴾	الأنعام: 55	التفصيل والبيان	تنظيم المفاهيم ومنع الخلط
15	﴿قُلْ إِنَّمَا أَعْظِيكُمْ بِوَاحِدَةٍ...﴾	سبأ: 46	الدعوة إلى التفكير	تعزيز التفكير الذاتي
16	﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا...﴾	العنكبوت:	السير والنظر والاعتبار	ربط المعرفة بالواقع
20				
17	﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾	الغاشية: 17	التأمل في المحسوس	الانتقال من الحس إلى الفهم
18	﴿إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾	الفرقان: 44	ذم الغفلة وتعطيل الإدراك	التحذير من تعطيل التفكير
19	﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾	يوسف: 111	القصص والعبرة	استخلاص الدروس والسنن
20	﴿وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُوا﴾	الإسراء: 41	تصريف الخطاب وتنويع البيان	مراعاة تنوع طرائق الفهم

تكشف نتائج الجدول رقم (2) أن الأساليب التربوية المرتبطة بتنمية الوعي الفكري في القرآن الكريم، كما أظهرتها الآيات في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة، جاءت ضمن بناء تربوي متكامل يوجّه العقل وينمي قدراته المعرفية، بما يحقق الإجابة عن السؤال المتعلق بالأساليب الموجهة لبناء الوعي الفكري لدى الإنسان. وقد أظهرت النتائج تنوع هذه الأساليب وتكاملها؛ إذ شملت التفكير في الكون، والتدبر، والاعتبار، والاستفهام للتقرير والتمييز، وضرب الأمثال، والتفصيل والبيان، والقصص والعبرة، وهي أساليب لا تتعامل مع العقل بوصفه متلقيًا للمعرفة فحسب، بل بوصفه أداة للفهم والتحليل والربط والاستنتاج، بما يسهم في بناء وعي فكري قائم على الإدراك والتأمل وتجاوز الفهم السطحي للمعرفة والواقع. كما أبرزت النتائج - في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة - حضور أساليب موجهة إلى ضبط المنهج المعرفي وتنمية الاستقلال في التفكير، من خلال التثبّت والتحقيق، والتمييز بين الظن واليقين، ورفض التقليد غير المبني على عقل أو دليل، وهو ما يكشف أن الوعي الفكري في المنهج القرآني لا يقوم على الحفظ أو تراكم المعلومات، بل على بناء منهج في التفكير يضبط مصادر المعرفة وآليات إصدار الأحكام، ويحرر العقل من التبعية والاندفاع المعرفي، بما يعزز المسؤولية الفكرية والقدرة على التمييز والنقد.



وتبرز النتائج كذلك اعتماد القرآن الكريم على أساليب توسّع أفق التفكير وتربطه بالواقع والتجربة الإنسانية، مثل الاعتبار بسنن الأمم، والسير والنظر، والتأمل في المحسوس، وتصريف الخطاب، وهي أساليب تحقق غايتها في تنمية البصيرة وربط المعرفة بالمشاهدة والتجربة واستخلاص العبر، بما يجعل الوعي الفكري عملية متجددة تتفاعل مع الحياة والواقع، وتؤهل الإنسان لفهم الظواهر وتحليلها والتعامل معها بوعي واتزان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عاشور (2021) التي أشارت إلى دور التفكير والتدبر في تنمية التفكير النقدي وبناء وعي قائم على الفهم والتمييز؛ غير أن الدراسة الحالية تميّزت بتحليل الأساليب التربوية القرآنية المرتبطة بالوعي الفكري في ضوء كتب التفسير المعتمدة وربطها مباشرة بدلالاتها التربوية ضمن إطار متكامل لبناء الوعي الفكري.

السؤال الثاني: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟ للإجابة عن هذا السؤال، جرى تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بتنمية الوعي الاجتماعي، واستخلاص الأساليب التربوية المستنبطة منها، بما يعكس توجهات القرآن الكريم في بناء العلاقات الإنسانية وتنظيمها، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3)

الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم

م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الاجتماعي
1	﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾	الحجرات: 10	الأخوة الإيمانية	بناء العلاقات على الأخوة والتكافل
2	﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾	الحجرات: 13	التعارف وقبول التنوع	تعزيز احترام الاختلاف والتواصل
3	﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾	المائدة: 2	التعاون على البر	تنمية العمل الجماعي وخدمة الصالح العام
4	﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾	الشورى: 38	الشورى والتشاور	تنمية المشاركة وتحمل المسؤولية
5	﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾	النحل: 90	العدل والإحسان	ترسيخ الإنصاف والاستقرار الاجتماعي
6	﴿فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ﴾	الحجرات: 10	الإصلاح بين المتخاصمين	تنمية ثقافة حل النزاعات
7	﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا﴾	الأنفال: 46	التحذير من التنازع والفرقة	الحفاظ على تماسك المجتمع
8	﴿إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا﴾	الحجرات: 6	التثبت والتحقق	ضبط تداول الأخبار
9	﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾	البقرة: 83	القول الحسن	تعزيز الاحترام في التواصل



م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الاجتماعي
10	﴿وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا﴾	الحجرات: 12	النهى عن الغيبة	صيانة الكرامة والعلاقات
11	﴿كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ﴾	النساء: 135	إقامة العدل والشهادة بالقسط	تعزيز المسؤولية الاجتماعية
12	﴿وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِلسَّائِلِ وَالْمُحْرُومِ﴾	الذاريات: 19	التكافل والإنفاق	تعزيز المسؤولية تجاه المحتاجين
13	﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ﴾	الأعراف: 56	النهى عن الإفساد	حماية الصالح العام
14	﴿لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا﴾	المائدة: 8	العدل مع المخالف	ضبط التعامل بعيداً عن الهوى
15	﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾	البقرة: 286	المسؤولية الفردية	تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات
16	﴿أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ﴾	النساء: 59	الطاعة والنظام	ترسيخ الالتزام بالنظام العام
17	﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾	التوبة: 71	الولاية والتكافل	تعزيز المسؤولية المتبادلة
18	﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا﴾	آل عمران: 103	الاعتصام والوحدة	تعزيز التماسك ونبذ الفرقة
19	﴿وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ﴾	آل عمران: 104	الدعوة والإصلاح المجتمعي	تنمية المبادرة والعمل العام

تؤكد نتائج الجدول رقم (3) أن الأساليب التربوية المرتبطة بتنمية الوعي الاجتماعي في القرآن الكريم - في ضوء التفسير المعتمد في هذه الدراسة - جاءت بصورة متكاملة، بما يحقق الإجابة عن السؤال المتعلق بالأساليب الموجهة لبناء الوعي الاجتماعي لدى الإنسان. وقد كشفت النتائج عن تنوع هذه الأساليب وتكاملها؛ إذ شملت الأخوة الإيمانية، والتعارف وقبول التنوع، والتعاون، والشورى، وهي أساليب تتجه نحو بناء العلاقات الإنسانية على أسس من الانتماء والمسؤولية والتفاعل الإيجابي، بما يساهم في تعزيز التماسك الاجتماعي وترسيخ الوعي بأهمية العلاقة المتوازنة بين الفرد والمجتمع.

كما أظهرت النتائج حضور أساليب تنظيم العلاقات وضبطها، من خلال العدل والإحسان، والإصلاح بين المتخاصمين، والتثبت والتحقيق، والقول الحسن، والنهى عن الغيبة والتنازع والإفساد، وهي أساليب لا تقتصر على توجيه السلوك الاجتماعي، بل تعمل على حماية العلاقات من أسباب الاضطراب



والتفكك، وتحقيق الهدف الموجه إليه الوعي الاجتماعي من خلال بناء بيئة قائمة على الثقة والاحترام وحفظ الحقوق، بما يدعم الاستقرار ويحد من النزاعات وسوء الفهم داخل المجتمع. وتبرز النتائج كذلك اعتماد القرآن الكريم على أساليب ترسخ المسؤولية المجتمعية، مثل إقامة العدل، والتكافل والإنفاق، والطاعة والنظام، والولاية الاجتماعية، والاعتصام والوحدة، والدعوة والإصلاح المجتمعي، وهي أساليب تحقق غايتها في تنمية الوعي الاجتماعي عبر تحويل الفرد من متلقٍ للقيم إلى عنصر فاعل في حماية المجتمع والمشاركة في إصلاحه وحفظ تماسكه. ويكشف هذا التنوع أن الوعي الاجتماعي في القرآن الكريم لا يقوم على معرفة القواعد الاجتماعية فحسب، بل على بناء وعي سلوكي وقيمي متكامل يربط الإدراك بالممارسة والمسؤولية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوي (2022) التي أبرزت دور الوعي في تنظيم العلاقات وتعزيز الأمن الاجتماعي، غير أن الدراسة الحالية تميّزت بتحليل الأساليب التربوية القرآنية المرتبطة بالوعي الاجتماعي وربطها بدلالاتها التربوية بصورة تكاملية.

السؤال الثالث: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بتنمية الوعي الأخلاقي، واستخلاص الأساليب التربوية المستنبطة منها، بما يعكس توجهات القرآن الكريم في بناء منظومة القيم وضبط السلوك الإنساني، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول رقم (4)

الأساليب التربوية لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم

م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الأخلاقي
1	﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾	النحل: 90	الأمر بالعدل والإحسان	ترسيخ القيم المنظمة للسلوك
2	﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾	البقرة: 83	القول الحسن	تهذيب الخطاب والتواصل
3	﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾	البقرة: 195	التحفيز بالمحبة الإلهية	تعزيز الدافعية الأخلاقية
4	﴿وَلَا تَقْرُبُوا الزِّنَى﴾	الإسراء: 32	النهي والوقاية	حماية القيم قبل الانحراف
5	﴿وَالْكَافِرِينَ الْغَيْظُ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ﴾	آل عمران: 134	ضبط الغضب والعفو	تنمية التحكم الانفعالي
6	﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا﴾	النور: 22	العفو والصفح	تعزيز التسامح
7	﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾	آل عمران: 57	ذم الظلم	ترسيخ رفض الظلم
8	﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾	الأعراف: 85	حفظ الحقوق	تعزيز الإنصاف
9	﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا	النساء: 58	الأمر بأداء الأمانة	ترسيخ المسؤولية والثقة



م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الأخلاقي
الْأَمَانَاتُ ﴿				
10	﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا﴾	الإسراء: 37	النهي عن الكبر والخيلاء	ترسيخ التواضع
11	﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾	الحجرات: 13	التقوى معيارًا للتفاضل	بناء التقويم الأخلاقي
12	﴿وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا﴾	الحجرات: 12	النهي عن الغيبة	صيانة الكرامة والعلاقات
13	﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ﴾	البقرة: 222	التوبة والإصلاح	تعزيز المراجعة الذاتية
14	﴿وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ﴾	لقمان: 18	نبذ التكبر	بناء التواضع
15	﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ﴾	الأعراف: 199	العفو والمعروف	تنمية المرونة الأخلاقية
16	﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ﴾	المؤمنون: 5	العفة وضبط الشهوة	ترسيخ العفة
17	﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ﴾	الإسراء: 34	الوفاء بالعهد	تعزيز الصدق والالتزام
18	﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ﴾	الأنفال: 58	التحذير من الخيانة	حماية الثقة الأخلاقية
19	﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾	المائدة: 2	التعاون على البر	تعزيز المسؤولية الأخلاقية المشتركة
20	﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ﴾	المؤمنون: 3	الإعراض عن اللغو	ترشيد السلوك والاهتمامات

تكشف نتائج الجدول رقم (4) أن الأساليب التربوية المرتبطة بتنمية الوعي الأخلاقي في القرآن الكريم، كما أظهرتها الآيات في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة، جاءت ضمن بناء قيمي متكامل يوجه السلوك ويضبط التصرفات، بما يحقق الإجابة عن السؤال المتعلق بالأساليب الموجّهة لبناء الوعي الأخلاقي لدى الإنسان. وقد أظهرت النتائج تنوع هذه الأساليب وتكاملها؛ إذ شملت الأمر بالعدل والإحسان، والقول الحسن، والتحفيز بالمحبة الإلهية، والنهي والوقاية، وضبط الغضب والعفو، والعفو والصفح، بما يسهم في ترسيخ القيم الأخلاقية وبناء وعي يجعل السلوك مرتبطاً بمنظومة من المبادئ والمعايير الداخلية لا بمجرد الضبط الخارجي.

كما أبرزت النتائج - في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة - حضور أساليب موجهة إلى تهذيب السلوك وتنقية العلاقات الإنسانية، من خلال النهي عن الظلم والغيبة والخيانة والتكبر، والأمر بالأمانة والوفاء وحفظ الحقوق، وهي أساليب لا تقتصر على تقويم التصرفات الظاهرة، بل تحقق هدف الوعي الأخلاقي عبر بناء ضمير يراقب السلوك ويضبطه، ويعزز المسؤولية الفردية في التعامل مع النفس والآخرين، بما يحد من مظاهر الانحراف والتجاوز الأخلاقي.

وتبرز النتائج كذلك اعتماد القرآن الكريم على أساليب وقائية وإصلاحية متكاملة، مثل العفة، والتوبة والإصلاح الذاتي، والإعراض عن اللغو، والتعاون على البر، وهي أساليب تحقق غايتها في بناء شخصية أخلاقية متوازنة قادرة على مراجعة ذاتها وضبط دوافعها وتوجيه سلوكها نحو الخير والصالح.



ويكشف هذا التنوع أن الوعي الأخلاقي في القرآن الكريم لا يقوم على معرفة القيم أو الوعظ المجرد فحسب، بل على بناء منظومة أخلاقية متكاملة تربط القيم بالممارسة، وتجعل الاستقامة الأخلاقية جزءاً من تكوين الإنسان وسلوكه اليومي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (2024) التي بيّنت أن الأخلاق تمثل أساس استقرار الفرد والمجتمع، وأن السلوكيات السلبية تسهم في اضطراب العلاقات وتفككها؛ غير أن الدراسة الحالية تميّزت بتحليل الأساليب التربوية القرآنية المرتبطة بالوعي الأخلاقي في ضوء كتب التفسير المعتمدة وربطها مباشرة بدلالاتها التربوية ضمن إطار متكامل لبناء الوعي الأخلاقي.

السؤال الرابع: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاقتصادي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بتنمية الوعي الاقتصادي، واستخلاص الأساليب التربوية الكامنة فيها، بما يعكس توجهات القرآن الكريم في تنظيم علاقة الإنسان بالمال والموارد، وترسيخ مبادئ الكسب المشروع والتصرف الرشيد، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاقتصادي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم

م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الاقتصادي
1	﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ﴾	الجمعة: 10	السعي وابتغاء الرزق	ربط الكسب بالسعي المشروع
2	﴿فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ﴾	الملك: 15	السعي والعمل	تنمية ثقافة العمل
3	﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾	البقرة: 275	إباحة البيع وتحريم الربا	تميز الكسب المشروع
4	﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بِالْبَاطِلِ﴾	البقرة: 188	النهي عن أكل المال بالباطل	حماية المال من الاعتداء
5	﴿وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ﴾	الأنعام: 152	الوفاء بالكيل والميزان	ترسيخ النزاهة المالية
6	﴿لَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾	الأعراف: 85	حفظ الحقوق المالية	تحقيق العدالة في التبادل
7	﴿كُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾	الأعراف: 31	النهي عن الإسراف	ترشيد الاستهلاك
8	﴿وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا﴾	الإسراء: 26	النهي عن التبذير	حماية المال من الهدر
9	﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا﴾	الفرقان: 67	الاعتدال في الإنفاق	بناء سلوك مالي متوازن

م	الآية	السورة	الأسلوب القرآني في ضوء التفسير	الدلالة التربوية في تنمية الوعي الاقتصادي
10	﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً﴾	الإسراء: 29	الاعتدال بين البخل والإسراف	تنظيم إدارة المال
11	﴿وَأَتُوا الزَّكَاةَ﴾	البقرة: 43	الزكاة والتكافل	تعزيز البعد الاجتماعي للمال
12	﴿وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾	الذاريات: 19	الإنفاق والمسؤولية الاجتماعية	تنمية الشعور بحقوق المحتاجين
13	﴿كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ﴾	الحشر: 7	العدالة في توزيع المال	الحد من احتكار الثروة
14	﴿وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ﴾	البقرة: 282	الإشهاد والتوثيق	حفظ الحقوق المالية
15	﴿وَإِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ﴾	البقرة: 282	تنظيم الديون	ضبط الالتزامات المالية
16	﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ﴾	النساء: 5	حفظ المال وحسن التصرف	حماية المال من سوء الإدارة
17	﴿وَأَتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ﴾	الأنعام: 141	أداء الحقوق المالية	الالتزام بالحقوق الواجبة
18	﴿وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾	القصص: 77	التوازن في الانتفاع	تحقيق الواقعية الاقتصادية
19	﴿اللَّهُ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمُ...﴾	الجاثية: 13	تسخير الموارد	تنمية استثمار الموارد
20	﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾	الأنعام: 141	ذم الإسراف	بناء سلوك اقتصادي منضبط

تكشف نتائج الجدول رقم (5) أن الأساليب التربوية المرتبطة بتنمية الوعي الاقتصادي في القرآن الكريم، كما أظهرتها الآيات في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة، جاءت ضمن بناء متكامل ينظم علاقة الإنسان بالمال والموارد، بما يحقق الإجابة عن السؤال المتعلق بالأساليب الموجّهة لبناء الوعي الاقتصادي لدى الإنسان. وقد أظهرت النتائج تنوع هذه الأساليب وتكاملها؛ إذ شملت السعي وابتغاء الرزق، والعمل والكسب المشروع، وإباحة البيع وتحريم الربا، والنهي عن أكل المال بالباطل، وهي أساليب تسهم في توجيه الإنسان إلى العمل المنتج وربط الكسب بالمسؤولية والمشروعية، بما يعزز بناء وعي اقتصادي قائم على السعي المنضبط والتمييز بين الحلال والمحرم في النشاط المالي.

كما أبرزت النتائج - في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة - حضور أساليب موجهة إلى حسن إدارة المال وضبط السلوك الاقتصادي، من خلال الوفاء بالكيل والميزان، وحفظ الحقوق المالية، والنهي عن الإسراف والتبذير، والاعتدال في الإنفاق، والإشهاد والتوثيق وتنظيم الديون، وهي أساليب لا



تقتصر على تنظيم المعاملات أو الإنفاق، بل تحقق هدف الوعي الاقتصادي عبر بناء سلوك مالي متزن يحفظ المال من الهدر ويحد من النزاعات ويعزز الثقة والاستقرار في التعاملات الاقتصادية. وتبرز النتائج كذلك اعتماد القرآن الكريم على أساليب تؤكد البعد القيمي والاجتماعي للمال، مثل الزكاة، والإنفاق والمسؤولية الاجتماعية، والعدالة في توزيع المال، وأداء الحقوق المالية، وحسن استثمار الموارد وتسخيرها، وهي أساليب تحقق غايتها في ربط المال بالمسؤولية والتكافل والصالح العام، بما يكشف أن الوعي الاقتصادي في القرآن الكريم لا يقوم على إدارة الموارد أو تعظيم الربح فحسب، بل على بناء رؤية اقتصادية متوازنة تجمع بين الكسب المشروع، والعدالة، والاستدامة، وتحقيق المصلحة الفردية والمجتمعية بصورة متكاملة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2025) التي بينت أن الوعي المالي في الإسلام يقوم على مبادئ شرعية، من أبرزها ترشيد الإنفاق، وتجنب الكسب غير المشروع، وتحقيق التوازن بين المصلحة الفردية والعامة؛ غير أن الدراسة الحالية تميّزت بتحليل الأساليب التربوية القرآنية المرتبطة بالوعي الاقتصادي في ضوء كتب التفسير المعتمدة وربطها مباشرة بدلالاتها التربوية ضمن إطار متكامل لبناء الوعي الاقتصادي.

الخاتمة وملخص النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأساليب التربوية لتنمية الوعي الإنساني في ضوء القرآن الكريم، من خلال تحليل الآيات القرآنية المرتبطة بمجالات الوعي الفكري، والاجتماعي، والأخلاقي، والاقتصادي، في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة، واستنباط دلالاتها التربوية وبيان إسهامها في بناء الإنسان وتوجيه سلوكه. وقد أظهرت نتائج التحليل أن القرآن الكريم قدّم منظومة تربوية متكاملة لتنمية الوعي، تقوم على الربط بين المعرفة والقيم والسلوك، وتوجّه الإنسان نحو الفهم الواعي والتفاعل الرشيد مع ذاته ومجتمعه وموارده. وفي ضوء ذلك، أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد مجموعة من الأساليب التربوية المستخلصة من القرآن الكريم – في ضوء كتب التفسير المعتمدة في هذه الدراسة – التي تُسهم في بناء الوعي الإنساني في مجالاته المحددة، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الفكري لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
بيّنت نتائج الجدول رقم (2) ما يأتي:

- اعتماد القرآن الكريم على التفكير في الكون، والتدبّر، والاعتبار والتحليل، وبناء البصيرة؛ لتنمية الفهم والإدراك.
- توظيف الاستفهام العقلي، والتعليل العقلي، والتفصيل والبيان؛ لتنمية التمييز وتنظيم المفاهيم.
- الإفادة من ضرب الأمثال، والقصص الهادف، وتنويع الأساليب؛ لترسيخ المعاني والعبرة.
- الدعوة إلى التثبّت المعرفي والتمييز المعرفي؛ لضبط بناء الأحكام والمواقف.



- نقد التقليد ورفض التقليد الأعشى وذم تعطيل العقل؛ لتعزيز الاستقلال في التفكير.
- توظيف الاستقراء والملاحظة، والتأمل في المحسوس، والاعتبار بالتاريخ؛ لتنمية التعلم من الواقع والتجارب.
- السؤال الثاني: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
أظهرت نتائج الجدول رقم (3) ما يأتي:
- توظيف القرآن الكريم لأساليب الأخوة الإيمانية، والتعارف وقبول التنوع، والتعاون، والشورى؛ لبناء العلاقات الاجتماعية وتنظيمها.
- توظيف العدل والإحسان، والإصلاح بين المتخاصمين، والعدل مع المخالف؛ لترسيخ الاستقرار وحفظ الحقوق.
- الدعوة إلى الثبّت والتحقق، والقول الحسن، والنهي عن الغيبة؛ لصيانة العلاقات وضبط الخطاب الاجتماعي.
- التحذير من التنازع والإفساد؛ لحماية المجتمع من أسباب التفكك والاضطراب.
- ترسيخ التكافل، والولاية الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية، والطاعة والنظام؛ لتعزيز المسؤولية المشتركة.
- تأكيد الوحدة، والاعتصام، والدعوة والإصلاح المجتمعي؛ لتعزيز التماسك والمشاركة الإيجابية داخل المجتمع.
- السؤال الثالث: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟
كشفت نتائج الجدول رقم (4) ما يأتي:
- توظيف القرآن الكريم لأساليب الأمر بالعدل والإحسان، والقول الحسن، والتحفيز بالمحبة الإلهية؛ لترسيخ القيم الأخلاقية.
- توظيف النهي والوقاية، والنهي عن الظلم، والغيبة، والخيانة؛ لحماية السلوك من الانحراف.
- الدعوة إلى ضبط الغضب، والعفو، والصفح، ونبد الكبر؛ لتهديب السلوك وتنقية العلاقات.
- ترسيخ الأمانة، والوفاء، والعفة، والإعراض عن اللغو؛ لبناء المسؤولية والانضباط الأخلاقي.
- تعزيز التوبة والإصلاح الذاتي، والتعاون على البر؛ لدعم المراجعة الذاتية والسلوك القيمي.
- توظيف معيار التقوى في التقويم الأخلاقي؛ لتوجيه السلوك بعيداً عن المظاهر والمعايير غير القيمية.
- السؤال الرابع: ما الأساليب التربوية لتنمية الوعي الاقتصادي لدى الإنسان في ضوء القرآن الكريم؟



بيّنت نتائج الجدول رقم (5) ما يأتي:

- توظيف السعي وابتغاء الرزق، والسعي والعمل؛ لتعزيز الكسب المشروع.
- توظيف إباحة البيع وتحريم الربا، والنهي عن أكل المال بالباطل؛ لضبط المعاملات المالية.
- الدعوة إلى الوفاء بالكيل والميزان، وحفظ الحقوق المالية، والإشهاد والتوثيق، وتنظيم الديون؛ لحماية الحقوق المالية.
- النهي عن الإسراف والتبذير، والدعوة إلى الاعتدال في الإنفاق وإدارة المال؛ لترشيد السلوك المالي.
- ترسيخ الزكاة، والإنفاق والمسؤولية الاجتماعية، والعدالة في توزيع المال، وأداء الحقوق المالية؛ لتعزيز التكافل الاقتصادي.
- توظيف حفظ المال وحسن التصرف، والتوازن في الانتفاع، وتسخير الموارد، وذمّ الإسراف؛ لبناء وعي اقتصادي رشيد.
- توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة وما أظهرته من دور الأساليب التربوية القرآنية في بناء الوعي الإنساني، تُقدّم التوصيات الآتية:
- 1- الاستفادة من الأساليب التربوية القرآنية الواردة في نتائج الدراسة في بناء برامج تعليمية تُعزّز الوعي الفكري، والاجتماعي، والأخلاقي، والاقتصادي.
- 2- إدماج أساليب تنمية الوعي في المناهج الدراسية بمختلف مراحلها.
- 3- توجيه الخطاب التربوي نحو تعزيز الوعي وترسيخه في الواقع التعليمي والمجتمعي.
- 4- تشجيع إجراء الدراسات والأبحاث التي تتناول تنمية الوعي الإنساني في مختلف مجالاته، وتقيس أثر تفعيل الأساليب التربوية القرآنية في بنائه.

المصادر:

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد، أحمد محمود، (2025)، "محورية الوعي في البناء الحضاري من منظور القرآن: دراسة قرآنية اجتماعية"، مجلة /بن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(10)، <https://www.benkjournal.com/benkj/ar/article/view/1621>
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1999م). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد السلامة. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- أبو عطايا، أشرف يوسف. (2008). دور القرآن الكريم في تشكيل وعي الأمة. أعمال مؤتمر القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة، فلسطين. غزة: الجامعة الإسلامية بغزة. كلية أصول الدين.
- آل عيسى، صالح بنت حسن بن محمد. (2024). مادة (ف.ك.ر) وصيغها ودلالاتها في القرآن الكريم: دراسة في ضوء نظرية المعرفة. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 530-556.



- البليوي، هاني بن علي عايد. (2022). دور الجامعات في تحقيق الوعي الفكري في ضوء التحديات المعاصرة،. حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، جامعة الأزهر - كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة.
- حسن، رضا محمد مخلوف. (2024). الوعي الأخلاقي وأثره في حفظ أمن الفرد والمجتمع. المؤتمر العلمي الدولي الخامس، مجلة الزهراء، عدد خاص، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالقاهرة، جامعة الأزهر.
- حسن، مجدي محمد. (2017). القرآن وتربية الشخصية المبدعة. مجلة الوعي الإسلامي. المجلد (54)، العدد (626)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
- حميدة، إيناس مروان. (2022). الإدراك وأثره على السلوك في ضوء القرآن الكريم: دراسة موضوعية تأصيلية (رسالة دكتوراه). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- الدغامين، زياد خليل. (2004). تفعيل الإدراك في الإنسان ومنهج القرآن في تطبيقها. مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد (31)، العدد (2)، 255-275.
- الطبري، محمد بن جرير. (2001م). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. القاهرة: دار هجر للطباعة والتوزيع.
- عاشور، فاطمة عبد الله. (2021). مفهوم الوعي في القرآن الكريم وصياغة تصور فكري إسلامي لزيادة الوعي. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (38). مركز تميم للدراسات والأبحاث - الأردن.
- عبد القادر، أبو بكر سامي. (2015). بعض أساليب التربية في القرآن الكريم. مجلة جامعة الزيتونة، العدد (14)، ص- 118-125.
- العدلوني، رشا صالح محمد، واليازي، صبيح رشيد حسن. (2024). المنهج القرآني في صياغة الوعي التاريخي للأمة الإسلامية وأثره في ازدهارها: دراسة تأصيلية موضوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العزاوي، مصطفى خالد جهاد. (2023). النص القرآني وصناعته للوعي الفكري عند المجتمع المعاصر. مجلة دراسات إسلامية معاصرة، جامعة كربلاء، العدد 35، 111-124.
- العمري، مجاهد بن ضيف الله. (2025). الوعي المالي وإدارة الثروة في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، تحليل اقتصادي لمبادئ التوجيه المالي الإسلامي. مجلة البحث العلمي الإسلامي، أكاديمية الإمام البخاري الدولية، السنة (20)، العدد (65). لبنان.
- فرغلي، هارون. (2014). القرآن الكريم مصدراً للوعي الاجتماعي. شبكة الألوكة www.alukah.net.
- القحطاني، فهد عائض. (2025). بنية الوعي الذاتي في القرآن الكريم. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد 127، 6-47.
- لمحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي، دار الكتب (ط3). اليمن، صنعاء.
- محمد، محمود حسن. (2010). الإنسان والتنمية في ضوء المنهج القرآني. مجلة الوعي الإسلامي، المجلد (47)، العدد (538)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
- ملتقى أسبار. (2025). دور الوعي المجتمعي في رفع جودة الحياة بالمجتمع السعودي (تقرير رقم 435). مركز أسبار، الرياض.



نصر، محمد معوض إبراهيم، والإهواني، إكرام أحمد فؤاد. (2015). الوعي الحضاري ما بين خصوصية الثوابت وعالمية المتغيرات. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، المجلد (18)، العدد (66)، 81-

85.

هريدي، جهاد خلف علي. (2024). معالم الوعي في طليعة الوعي: تفسير سورة العلق. مجلة كلية البنات الإسلامية بأسسوط، العدد (21)، 405-446.

Arabic References

- Aḥmad, Aḥmad Maḥmūd. (2025). "Maḥwariyyat al-wa'y fi al-binā' al-ḥaḍārī min manẓūr al-Qur'an: Dirāsah Qur'āniyyah ijtimā'iyyah". Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth, 5(10). <https://www.benkjournal.com/benkj/ar/article/view/1621>
- Ibn Kathīr, Ismā'il ibn 'Umar. (1999). Tafsīr al-Qur'an al-'Azīm. Taḥqīq: Sāmī ibn Muḥammad al-Salāmah. al-Riyād: Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Abū 'Aṭāyā, Ashraf Yūsuf. (2008). Dawr al-Qur'an al-Karīm fi tashkīl wa'y al-ummah. A'māl Mu'tamar al-Qur'an al-Karīm wa-dawruhu fi mu'ālatat qaḍāyā al-ummah, Filasṭīn. Ghazzah: al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah bi-Ghazzah, Kulīyyat Uṣūl al-Dīn.
- Āl Īsā, Ṣāliḥah bint Ḥasan ibn Muḥammad. (2024). "Māddat (f.k.r) wa-ṣiyaghuhā wa-dalālātuhā fi al-Qur'an al-Karīm: Dirāsah fi ḍaw' Naẓariyyat al-Ma'rifah". al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Lughawīyyah wa-al-Adabiyyah, 6(4), 530–556.
- al-Balawī, Hānī ibn 'Alī 'Āyid. (2022). "Dawr al-jāmi'āt fi taḥqīq al-wa'y al-fikrī fi ḍaw' al-taḥaddiyāt al-mu'āṣirah". Ḥawliyyat Kulīyyat al-Da'wah al-Islāmiyyah bi-al-Qāhirah, Jāmi'at al-Azhar – Kulīyyat al-Da'wah al-Islāmiyyah bi-al-Qāhirah.
- Ḥasan, Riḍā Muḥammad Makhḷūf. (2024). "al-Wa'y al-akhlāqī wa-atharuhu fi ḥifẓ amn al-fard wa-al-mujtama'". al-Mu'tamar al-'Ilmī al-Duwalī al-Khāmis, Majallat al-Zahrā', 'adad khāṣṣ, Kulīyyat al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wa-al-'Arabīyyah lil-Banāt bi-al-Qāhirah, Jāmi'at al-Azhar.
- Ḥasan, Majdī Muḥammad. (2017). "al-Qur'an wa-tarbiyat al-shakhṣiyyah al-mubdi'ah". Majallat al-Wa'y al-Islāmī, 54(626), Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmiyyah, al-Kuwayt.
- Ḥumaydah, Īnās Marwān. (2022). al-Idrāk wa-atharuhu 'alā al-sulūk fi ḍaw' al-Qur'an al-Karīm: Dirāsah mawḍū'iyyah ta'ṣīliyyah (Risālat duktūrāh). al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah (Ghazzah), Ghazzah.
- a l-Daghāmīn, Ziyād Khalīl. (2004). "Tafīl al-idrāk fi al-insān wa-manhaj al-Qur'an fi tawzīfihā". Majallat Dirāsāt 'Ulūm al-Sharī'ah wa-al-Qānūn, 31(2), 255–275.
- al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (2001). Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'an. Taḥqīq: 'Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī. al-Qāhirah: Dār Hajr lil-Ṭibā'ah wa-al-Tawzī'.



- ‘Āshūr, Faṭimah ‘Abd Allāh. (2021). “Mafhūm al-wa’y fi al-Qur’ān al-Karīm wa-ṣiyāghat taṣawwur fikrī Islāmī li-ziyādat al-wa’y”. al-Majallah al-‘Arabiyyah lil-Nashr al-‘Ilmi, (38). Markaz Tamīm lil-Dirāsāt wa-al-Abhāth – al-Urdunn.
- ‘Abd al-Qādir, Abū Bakr Sāsī. (2015). “Ba’d asālīb al-tarbiyah fi al-Qur’ān al-Karīm”. Majallat Jāmi‘at al-Zaytūnah, (14), 118–125.
- al-‘Adlūnī, Rashā Ṣālīh Muḥammad, wa-al-Yazījī, Ṣubḥī Rashīd Ḥasan. (2024). “al-Manhaj al-Qur’ānī fi ṣiyāghat al-wa’y al-tārīkhī lil-ummah al-Islāmiyyah wa-atharuhu fi izdihārihā: Dirāsah ta’ṣiliyyah mawḍū‘iyyah”. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Islāmiyyah, al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah bi-Ghazzah.
- al-‘Azawī, Muṣṭafā Khalīd Jihād. (2023). “al-Naṣṣ al-Qur’ānī wa-ṣinā‘atuhu lil-wa’y al-fikrī ‘inda al-mujtama’ al-mu‘āṣir”. Majallat Dirāsāt Islāmiyyah Mu‘āṣirah, Jāmi‘at Karbalā’, (35), 111–124.
- al-‘Umarī, Mujāhid ibn Ḍayf Allāh. (2025). “al-Wa’y al-mālī wa-idārat al-tharwah fi ḍaw’ al-Qur’ān al-Karīm wa-al-Sunnah al-Nabawiyyah: Taḥlīl iqtisādī li-mabādī’ al-tawjīh al-mālī al-Islāmī”. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmi al-Islāmī, Akādīmiyyat al-Imām al-Bukhārī al-Duwaliyyah, 20(65), Lubnān.
- Farghalī, Hārūn. (2014). “al-Qur’ān al-Karīm maṣḍaran lil-wa’y al-ijtimā‘ī”. Shabakat al-Alukah. www.alukah.net.
- al-Qaḥṭānī, Fahd ‘Ā‘id. (2025). “Binyat al-wa’y al-dhātī fi al-Qur’ān al-Karīm”. Majallat al-Andalus lil-‘Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā‘iyyah, 12(127), 6–47.
- Laḥmūdī, Muḥammad Sarḥān ‘Alī. (2019). Manāhij al-baḥth al-‘ilmī (3rd ed.). al-Yaman, Ṣan‘ā’: Dār al-Kutub.
- Muḥammad, Maḥmūd Ḥasan. (2010). “al-Insān wa-al-tanmiyah fi ḍaw’ al-manhaj al-Qur’ānī”. Majallat al-Wa’y al-Islāmī, 47(538), Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu‘ūn al-Islāmiyyah, al-Kuwayt.
- Multaqā Asbār. (2025). Dawr al-wa’y al-mujtama‘ī fi raf’ jawdat al-ḥayāh bi-al-mujtama’ al-Sa‘ūdī (Taqrīr رقم 435). Markaz Asbār, al-Riyād.
- Naṣr, Muḥammad Mu‘awwaḍ Ibrāhīm, wa-al-Ilhwānī, Ikrām Aḥmad Fu‘ād. (2015). “al-Wa’y al-ḥaḍārī mā bayna khuṣūṣiyyat al-thawābit wa-‘ālamīyyat al-mutaghayyirāt”. Majallat Dirāsāt al-Ṭufūlah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams – Kulīyyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā lil-Ṭufūlah, 18(66), 81–85.
- Huraydī, Jihād Khalaf ‘Alī. (2024). “Ma‘ālim al-wa’y fi ṭalī‘at al-waḥy: Tafsīr Sūrat al-‘Alaq”. Majallat Kulīyyat al-Banāt al-Islāmiyyah bi-Asyūt, (21), 405–446.





الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف

سعود بن عبد الجبار هويدي الحارثي *

dr.salharthi1@gmail.com

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف، واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي القائم على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (142) مديراً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS و AMOS ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية، ومستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة عالية جداً، وأن مديري المدارس يتمتعون بمستوى "عال جداً" من الالتزام التنظيمي، وأظهرت الدراسة وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي والقيادة الإبداعية، كما أظهرت وجود تأثير معنوي غير مباشر للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي عبر المتغير الوسيط (القيادة الإبداعية)، وأوصت الدراسة بتعزيز تبني ممارسات القيادة الإبداعية، وتطوير برامج تدريبية مهنية تركز على تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية – الثقافة التنظيمية -الالتزام التنظيمي.

* أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، قسم الدراسات المدنية، كلية الملك عبد الله للدفاع الجوي، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحارثي، سعود بن عبد الجبار هويدي. (2026). الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (2)8، 262-301.

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



The Mediating Role of Creative Leadership in Enhancing the Relationship between Organizational Culture and Commitment in Public Schools in Taif

Saud Abduljabar Hwaidi Alharthi*

dr.salharthi1@gmail.com

Abstract:

The present study aimed to examine the mediating role of creative leadership in enhancing the relationship between organizational culture and organizational commitment among public school principals in Taif. For the study purposes, a quantitative approach based on a predictive correlational research design was adopted. Additionally, a questionnaire was utilized to collect data from a stratified random sample of 142 school principals. Descriptive and inferential statistical techniques were employed to analyze the data using SPSS and AMOS. The findings revealed that the levels of organizational culture and creative leadership practices among school principals were very high, and that principals demonstrated a very high level of organizational commitment. The study further identified positive and statistically significant correlations among organizational culture, creative leadership, and organizational commitment. In addition, the findings indicated a significant indirect effect of organizational culture on organizational commitment through the mediating variable of creative leadership. Based on these findings, the study recommended strengthening the adoption of creative leadership practices and developing professional training programs aimed at enhancing innovative thinking skills.

Keywords: Creative Leadership, Organizational Culture, Organizational Commitment..

* Associate Professor of Educational Administration and Planning, Department of Civil Studies, King Abdullah Air Defense College, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alharthi, Saud Abduljabar Hwaidi. (2026). The Mediating Role of Creative Leadership in Enhancing the Relationship between Organizational Culture and Commitment in Public Schools in Taif. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 262-301

© 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 وخلفية نظرية:

للقيادة دور محوري في نجاح المؤسسات، فهي التي توجه سلوك الأفراد، وتندسق جهودهم، وتبني الرؤى المستقبلية لهذه المؤسسات، من خلال التأثير القيادي الذي يمارسه القائد مع الأفراد، فكلما كان مستوى التأثير مرتفعاً كانت هذه المؤسسات قادرة على الاستجابة لمتطلبات التغيير، والتطوير المستمر، وتحقق أهدافها بكفاءة عالية.

وترتبط القيادة والإبداع ارتباطاً كبيراً، وهذا الارتباط مهم لاستمرار نجاح عمليات المؤسسة وتفوقها؛ إذ لا يكتفي القادة المبدعون بتسيير، وإدارة المهام الإدارية اليومية بالشكل التقليدي، بل إنهم يبحثون عن أساليب إبداعية، تؤثر في الأفراد وتحفزهم لإنجاز المهام بكفاءة وفعالية، وقد برزت القيادة الإبداعية كمدخل إداري حديث يسهم في إحداث التغيير الإيجابي، وتحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز التفاعل البناء بين القيم التنظيمية وسلوكيات العاملين. (Mumford. et al., 2002)

وتعد القيادة الإبداعية حجر الزاوية في دورة حياة أي مؤسسة وتميزها؛ فالقائد هو الملمهم في المؤسسة وهو المسؤول عن ضمان استمرارها وتفوقها في تحقيق أهدافها التي أسست من أجلها، وهو المحرك لعوامل القوة الحيوية والتقدم، والباحث عن عوامل الإبداع، والتجديد بما يضمن التطور العلمي في مواجهة التحديات، والعقبات التي تواجهها، فالقيادة الإبداعية هي التي تمتلك حلولاً نادرة وغير متوقعة للمشكلات التي تعترض العاملين أثناء العمل في الوصول إلى أهدافهم، وكذلك لديها تأثير قوي في توجيه سلوكهم نحو تحقيق أهدافهم. (قنديل، 2014، ص32).

ويشير (Bush, 2020) إلى أن القادة الذين يتسمون بالإبداع يمتلكون القدرة على إعادة تشكيل الثقافة التنظيمية بما يتلاءم مع متطلبات التغيير، من خلال غرس قيم التعاون، والثقة، والعمل الجماعي، وتحفيز المعلمين على المشاركة في صنع القرار، كما أن هذه الممارسات القيادية تسهم في رفع مستويات الالتزام العاطفي والمعياري لدى العاملين، وتعزز شعورهم بالمسؤولية، والانتماء للمؤسسة التعليمية.

وللوصول إلى مؤسسات تربوية متميزة لابد من تغيير جذري، وتدرجي في الأساليب، والوسائل، والطرق، والإجراءات التقليدية التي تكبل الإبداع والمبدعين وتقيدهم وتقف حجر عثرة في تبني استراتيجيات التغيير، والتجديد إذ تركز، بشكل أكثر، على الأداء وتشجع على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات بطرق جديدة تختصر الوقت، والجهد وتحقق الفعالية المطلوبة فضلاً عن أن المؤسسات التربوية بوصفها قائدة التطوير ورائدته لابد أن تتوجه إلى نشر ثقافة الإبداع وجعلها مطلباً عاماً وملحاً لأي مجتمع يسعى إلى التميز والريادة (السعود، 2013).

وتؤثر القيادة الإبداعية تأثيراً كبيراً على أنشطة المنظمات، ثقافتها التنظيمية كما يرى (صالح، 2019)، لكونها أحد السبل المهمة التي تساعد على رفع، وتحسين الكفاءة، والفاعلية في المنظمات؛ كما أنها



تلعب دورًا مهمًا في بناء هياكل تنظيمية متينة يكون لها دور مهم في تشكيل اتجاهات العاملين في المنظمات، وهويتهم، ومواقفهم، زيادة عن أنها تعطي للمنظمة ميزة خاصة بها، وتسهم في تحقيق أهدافها. وتُعرف القيادة الإبداعية وفقًا لعيد (2015، ص390) بأنها: "تلك القيادة التي تنتهج نهجًا غير تقليدي لإدارة، وتغيير، وتطوير المؤسسة؛ بما يحقق لها التكيف المستمر مع التغيرات المصاحبة لمجال العمل على المستويين المحلي والدولي، ويمتلك مَنْ يمارسها سمات، ومهارات خاصة متميزة تتلاءم مع متطلبات تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإدارة".

ويوضح حمد (2022) أن القيادة الإبداعية هي: "المقدرة على التفكير ومواجهة المواقف وحل المشكلات بوسائل مبتكرة، وفريدة تتضمن التجديد والتميز، وبطرق تحفز العاملين، وتشحن طاقاتهم وتحفزهم على تبني التطوير والتجديد والتحسين في الأداء" (ص. 321).

كما يذكر كل من عاشور والخطيب (2022) أن القيادة الإبداعية هي: "القدرة على السير برؤية المؤسسة التربوية ورسالتها نحو تحقيق أغراض، وأهداف المؤسسة، والعمل على زيادة الإنتاجية بطرق جديدة مبتكرة، وفريدة" (ص. 48).

وتظهر أهمية القيادة الإبداعية كما أوردها (Sohmen, 2015) في أنها: تسهم في تنمية المهارات الشخصية في مجالي التفكير، والتفاعل الإبداعي الجماعي، من خلال توظيف أساليب مثل العصف الذهني، كما أنها تؤدي إلى رفع جودة القرارات المتخذة لمعالجة المشكلات، والمواقف المختلفة، كما أنها تسهم في تهيئة بيئة عمل نشطة تدعو إلى التميز والأصالة، كما أنها تعد قوة فاعلة للتحرك تجاوز توقعات المجتمع والمستفيدين.

كما تتسم القيادة الإبداعية بعدد من الخصائص التي تميز القادة المبدعين القادرين على التعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية وأسلوب غير نمطي، وقد ذكرها كل من (عبد الرحمن وعامر، 2020)، و(عاشور والخطيب، 2022) وهي:

- الحساسية للمشكلات: وتشير هذه السمة إلى قدرة القيادة على إدراك المواقف التي تتضمن مشكلة، أو أكثر وتتطلب المعالجة العاجلة، وتعد هذه السمة من أبرز سمات القادة المبدعين.
- الطلاقة الفكرية: ويقصد بها قدرة القائد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، أو البدائل في زمن قصير.
- المرونة: وتعني تنوع الأفكار والقدرة على تعديلها، أو تغييرها بما يتلاءم مع متطلبات الموقف.
- الأصالة: وتعبر عن قدرة القيادة على إنتاج أفكار جديدة غير تقليدية، وغير مألوقة، أو التوصل إلى حلول لم يسبق إليها الآخرون.



■ المثابرة: وتعني امتلاك القائد الإبداعي قوة الإرادة، والعزيمة، وتحمله للمسؤولية، واستمراره في العمل رغم الصعوبات.

■ المبادرة وتحمل المسؤولية: وتعد المبادرة من السمات الإبداعية المهمة، وأحد المبادئ الإدارية الأساسية؛ إذ تتمثل في قدرة القيادة على التصرف الواعي والسريع، وابتكار الحلول في مختلف المواقف.

وتُعد الثقافة التنظيمية إحدى المرتكزات التي تقوم عليها المؤسسات التعليمية؛ إذ تمثل الإطار غير المرئي الذي يوجه سلوك العاملين بالمؤسسات التعليمية، ويشكل أنماط تفاعلهم داخل المؤسسة، فالمنظمات لا تبنى فقط بالهيكل الإدارية أو اللوائح الرسمية، بل يتم تشكيلها بصورة أعمق من خلال منظومة من الأفكار، والقيم، والمعتقدات، والمعايير المشتركة التي يتبناها أفرادها، والثقافة التنظيمية أحد أهم المحددات لنجاح المنظمات، أو فشلها، وذلك بسبب وجود علاقة ارتباط قوية بين نجاحها وتركيزها على القيم، والمفاهيم التي تدفع من منسوبها إلى الالتزام، والعمل الجاد، والابتكار، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ فهي التي تشكل الإطار المرجعي، والسلوكي الذي يهتدي به العاملون في المنظمة. (صالح، 2019).

وتعرف بأنها: "تعبير عن مجموعة من الجوانب المعنوية كالقيم، والمعتقدات، والأعراف السلوكية، والتقاليد، والطقوس التي تشكل نهجاً للسلوك، والتفكير من أجل تحقيق أهداف المنظمة، والعاملين على حد سواء" (هريكش و حديد، 2019، ص. 175)،

كما تُعرفها (الغامدي، 2020) بأنها: "البيئة الثقافية التي تميز المؤسسات من خلال مجموعة من القيم والمعتقدات، والمبادئ والأفكار والافتراضات والاتجاهات المشتركة والعادات السائدة وأنماط التوقعات التي تميز الأفراد في تنظيم ما". (ص. 311)، لذلك يمكن القول: إن الثقافة التنظيمية هي منظومة متكاملة من المبادئ، والمعتقدات التي تحدد أسلوب التفكير، والسلوك داخل المؤسسة، وتتكون من مجموعة من الممارسات الواقعية المشتركة بين العاملين، التي تعمل كموجه لسلوك الموظفين وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، ومع البيئة المحيطة بهم، وتحدد طريقة التعامل مع الأزمات، واتخاذ القرارات اليومية، كما أنها تشكل الهوية المميزة للمؤسسة التي توجه مسار عملها مما يضمن التوافق بين أداء المؤسسة مع أهدافها الاستراتيجية، ويحقق تميزها، وسمعتها على المستوى المحلي، والعالمي.

وتسهم الثقافة التنظيمية في تحقيق الانسجام، والتكامل داخل المؤسسة من خلال إيجاد مناخ يقوم على الإبداع والابتكار، وتوجيه السلوك الفردي، والجماعي داخل المؤسسة مما يمنح العاملين شعوراً بالانتماء، والهوية المشتركة، ويحقق زيادة الاستقرار التنظيمي ويساعد في تنفيذ استراتيجية المؤسسة (الغامدي، 2020).



وتمثل الثقافة التنظيمية بيئة خصبة لتشكيل اتجاهات العاملين، وسلوكياتهم، مما يعزز التزامهم، واستقرارهم داخل المؤسسة، فالثقافة التنظيمية الداعمة، التي تتسم بالتواصل الفعال، والتقدير، والمشاركة في اتخاذ القرار، ترفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وهو ما ينعكس إيجاباً على التزامهم التنظيمي، واستعدادهم لبذل جهود إضافية تتجاوز متطلبات العمل الرسمية؛ وفي المقابل، فإن الثقافة التنظيمية السلبية قد تؤدي إلى ضعف الالتزام، وزيادة معدلات الغياب، وانخفاض الدافعية المهنية.

فالالتزام التنظيمي هو: "تعبير عن مدى ارتباط الموظف مع المنظمة التي يعمل ورغبته في الاستمرار بالعمل بها في ضوء مجموعة التشريعات، والمعايير المنظمة للعمل، والسلوك والتصرفات داخل هذه المنظمة" (الشهومي وآخرون، 2021، ص. 9)، كما يعرف الالتزام التنظيمي بأنه: "استعداد العاملين للقيام بالأعمال التي يكلف من طرف المنظمة التي يعمل بها مقابل الاستمرار في العمل بها، مع تطابق قيمه، وأهدافه مع قيم، وأهداف المنظمة، والعمل على تحقيق تلك الأهداف" (بونقاب، 2021، ص. 482).

ويعد الالتزام التنظيمي أحد المفاهيم المهمة بالنسبة للعمل الإداري، وترجع أهميته في أنه مؤشراً مهماً للتنبؤ بسلوكيات العاملين، ويعطي صورة واضحة عن معدل دوران العمل، كما أنه الدافع الأساسي للعمل الجاد، والرغبة في التضحية من أجل المنظمة، وأهدافها، فالمنظمات تحتاج إلى وجود رابط بينها وبين العاملين ولا يتحقق ذلك إلا بالالتزام التنظيمي الذي من خلاله يمكن التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، والتنبؤ بفاعلية المنظمة وقدرتها على تحقيق التميز المؤسسي (بونقاب، 2021).

وذكر كل من (عثمان وآخرين، 2024، ص. 11365، Moreira. et al, 2020, p.206) عدداً من الأبعاد المهمة للالتزام التنظيمي أهمها: الالتزام المعياري الذي عبر عن الالتزام الأدبي، والخلقي، ويظهر في سلوكيات الفرد ومدى تمسكه بقيم، وأهداف المنظمة، والالتزام الوجداني الذي يعبر عن الارتباط النفسي بين الفرد والمنظمة، والالتزام المستمر وهو أرقى هذه الأبعاد؛ إذ يعبر عن رغبة العامل القوية في مواصلة العمل داخل المنظمة. وحذر (عثمان وآخرون، 2024) من عدة معوقات تحول دون تحقيق الالتزام التنظيمي لأهدافه أهمها: (عدم وضوح مفهومه لدى بعض القيادات التي تخلط بين الالتزام، والخضوع والإذعان، وعدم طرح بدائل أمام العاملين في بيئة العمل، وكذلك عدم كفاية الاتصالات بين الإدارة والمنسوبيين داخل المنظمة).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالمتغيرات الثلاثة للدراسة (الثقافة التنظيمية – الالتزام التنظيمي – القيادة الإبداعية)؛ إذ هدفت دراسة الزامل (2021) إلى معرفة مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ودرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة، ودور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر الموظفين الإداريات بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (٢٨٠) موظفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية جاء أعلى من المتوسط، كما تبين أن درجة تطبيق



الإدارة الإلكترونية جاء مرتفعاً في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما هدفت دراسة جدة والمخلافي (2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المتسامية (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والروحانية "السمو الأخلاقي") ولعناصر الثقافة التنظيمية (القيم التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية، والأعراف التنظيمية، التوقعات المستقبلية) وعلاقة القيادة المتسامية بتطوير الثقافة التنظيمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (517) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة ممارسة عناصر الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن علاقة تأثير القيادة المتسامية في تطوير الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة عالية، وسعت دراسة العوائد (2022) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التحويلية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وأثرها على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الكمي، وتم بناء أداة استبانة وتوزيعها على عينة مكونة من (404) من الموظفين في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في بعض المحافظات العمانية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن ممارسة القيادة التحويلية بكافة أبعادها في وزارة التربية والتعليم كان عالياً، وأن مستوى الالتزام التنظيمي لدى الموظفين كان متوسطاً، وكشفت الدراسة عن وجود أثر إيجابي ومهم لممارسة القيادة التحويلية على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين. وهدفت دراسة الفهد (2021) إلى التعرف إلى واقع الالتزام التنظيمي في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (63) عضواً، وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي في الكلية جاء مرتفعاً، كما أبدى أفراد العينة موافقة كبيرة على سبل تعزيز درجة الالتزام التنظيمي، وسعت دراسة الرويشد (2022) إلى التعرف إلى العلاقة بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات وممارسة القائد لمنهجية والقيادة الخادمة بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (707) من المعلمين والمعلمات، من مجتمع الدراسة البالغ (9407) من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، جاء بدرجة (كبيرة جداً وكبيرة)، لجميع أبعادها، كما سعت دراسة Li. et al, (2024) إلى فحص أثر الذكاء العاطفي لدى المعلمين في التزامهم التنظيمي، مع التركيز على الدور الوسيط للرفاه النفسي للمعلمين، والدور المعدل للقيادة التحويلية لمدير المدرسة، وذلك في ضوء نظرية التوسّع والبناء للعواطف الإيجابية، ونظرية تنشيط السمات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الكمي بالاعتماد على (768) استبانة صالحة جمعت من معلمي، ومعلمات المرحلتين الابتدائية، والثانوية في الصين، وأظهرت النتائج أن الذكاء



العاطفي للمعلمين يتنبأ بالتزامهم التنظيمي بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال الدور الوسيط للرفاه النفسي، كما تبين أن القيادة التحويلية لمدير المدرسة تعزز الأثر الإيجابي للذكاء العاطفي لدى المعلمين على رفاههم النفسي، ومن ثم على التزامهم التنظيمي، وفي مجال القيادة الإبداعية هدفت دراسة حمد (2022) إلى التعرف إلى القيادة الإبداعية وإدارة التغيير في المؤسسات التربوية في ظل الاتجاهات الحديثة في القيادة، من خلال تحليل ومراجعة الأبحاث، والأدبيات التربوية ذات الصلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم استراتيجيات إدارة التغيير هي تلك التي تتعامل برشد وكفاءة مع جميع الأفراد لتقبل التغيير وإحداثه والعمل بأقل وقت وجهد، وكانت العوامل المساعدة على تحقيق القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية هي الثقة وروح المغامرة وتوفر المصادر، والتسامح مع الخطأ أثناء المحاولة، واليقظة الذهنية وتشجيع الأفراد، أما دراسة معتوق (2025) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في طرابلس للقيادة الإبداعية بأبعادها الأربعة (التعامل مع المشكلات، المرونة، الطلاقة، الأصالة) من وجهة نظر المعلمين، كما سعت إلى الكشف عن وجود فروق في هذه التصورات تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة قصدية مكونة من (80) معلمًا ومعلمةً، واستخدمت الاستبانة للحصول على البيانات، وبينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للقيادة الإبداعية جاء بدرجة متوسطة وكان هناك تفاوت في مستوى الممارسة بين أبعادها. وهدفت دراسة العثيم (2023) إلى الكشف عن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وذلك على عينة بلغت (304) معلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية جاءت مرتفعة بوجه عام، كما بينت النتائج وجود معوقات تعيق ممارسة القيادة الإبداعية بدرجة متوسطة، أما الدراسات التي درست العلاقة بين المتغيرات الثلاثة فكان من أبرزها دراسة Hengyodmak & Deepu (2024) التي هدفت إلى دراسة مستوى العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة التابعة لمكتب التعليم الإقليمي في محافظة بوري رام، وتكونت عينة الدراسة من (291) فردًا من العاملين في المدارس الخاصة تحت مكتب التعليم الإقليمي في العام الدراسي 2023، وأظهرت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية للمدارس الخاصة تحت مكتب التعليم الإقليمي في بوري رام بشكل عام في أعلى مستوى، كما جاء الالتزام التنظيمي بشكل عام في أعلى مستوى، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي للمعلمين، وسعت دراسة Yılmaz. et al, (2024) إلى دراسة تأثير الثقافة التنظيمية التي يدرکها المعلمون على الالتزام التنظيمي لديهم في المؤسسات التعليمية بتركيا، واعتمدت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا باستخدام عينة مقصودة من (429) معلمًا ومعلمةً، ووفقًا لنتائج الدراسة، جاءت مستويات الالتزام التنظيمي وتصورات الثقافة التنظيمية فوق



المتوسط، كما أظهرت أنه لا توجد علاقة إحصائية بين الثقافة التنظيمية للمعلمين وتصوراتهم للالتزام التنظيمي، وحاولت دراسة ابو هلال وأبو سمرة (2025) استكشاف العلاقة بين القيادة الإبداعية لمديري المدارس في مديرية التربية والتعليم بضواحي القدس، وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين. إذ تألفت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمةً في العام الدراسي 2023-2024. واستُخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وخلصت النتائج إلى أن مستوى القيادة الإبداعية كان مرتفعاً، وكذلك مستوى الالتزام التنظيمي. وقد أسهمت الدراسات السابقة في تعزيز البناء النظري للدراسة الحالية، وتطوير أدواتها البحثية من خلال الاسترشاد بالأدوات المستخدمة فيها، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عنها في كونها تناولت الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي بالمدارس. مشكلة الدراسة:

يُعدّ قائد المدرسة المسؤول الأول عن تنمية الإبداع، والسلوك الإبداعي داخل مدرسته نظير ما يمتلكه من إمكانيات وصلاحيات تؤهله لهذا الدور المحوري المهم، في ظل بيئة تنظيمية تسودها قيم سامية، وتحكمها أنظمة، ومعايير عادلة تحقق الالتزام الكامل من كافة المنسوين على كافة المستويات. إن نجاح المؤسسات التربوية لا يتوقف على وجود قادة أكفاء فحسب، بل يحتاج أيضاً إلى ضرورة تبني أنماط قيادية حديثة تتسم بالإبداع، وتعمل على ترسيخه، وتنميته داخلها، مما يستدعي توفر قيادة إبداعية ديناميكية قادرة على العمل بفاعلية مستمرة لإعادة تنشيط القيادة وتحسين ممارساتها داخل المنظمة. (عاشور، الخطيب، 2022).

وتشير نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة العنزي والسرhan (2025)، ودراسة العثيم (2023)، ودراسة الشبيخي ومجلد (2023) إلى أهمية تطبيق القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية وذلك لدورها الكبير في تحقيق التميز المؤسسي، وبناء ثقافة تنظيمية تدعم البيئة التعليمية، وتحفز على الالتزام، كما أظهرت دراسة أبو هلال وأبو سمرة (2025) وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي مما يدل على أن القيادة الإبداعية تؤثر بشكل كبير على سلوك العاملين وتسهم في رفع روحهم المعنوية لبذل المزيد من الجهود نحو تحقيق أهداف المؤسسة. انطلاقاً مما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في التحقق من الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- 2- ما مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- 3- ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟



- 4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- 5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- 6- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- 7- هل يوجد تأثير معنوي للقيادة الإبداعية كمتغير وسيط في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف من خلال التعرف إلى:

- 1- مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 2- مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 3- مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 4- العلاقة الارتباطية بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 5- العلاقة الارتباطية بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 6- العلاقة الارتباطية بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 7- تأثير القيادة الإبداعية كمتغير وسيط في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها الأولى -حسب علم الباحث- التي تسعى إلى تحليل الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي في البيئة المدرسية الحكومية، وتبرز أهمية الدراسة من خلال أبعادها النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:



أولاً: الأهمية النظرية (العلمية):

1. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والإدارية من خلال بناء نموذج تفسيري يوضح آليات التفاعل بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي عبر متغير وسيط يتمثل في القيادة الإبداعية، بما يعزز الفهم النظري للعلاقات البينية بين هذه المتغيرات داخل المؤسسات التعليمية.
2. كما يمكن أن توفر هذه الدراسة إطاراً علمياً يمكن أن يسهم في تطوير نماذج قيادية حديثة تعتمد على الابتكار والتجديد والتمكين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية):

1. يمكن أن تقدّم نتائج الدراسة مؤشرات عملية لصنّاع القرار في وزارة التعليم حول أهمية تبني أنماط قيادية إبداعية داخل المدارس الحكومية بوصفها مدخلاً لتعزيز الثقافة التنظيمية الإيجابية ورفع مستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والعاملين.
2. يمكن أن تساعد نتائج الدراسة القيادات المدرسية على تطوير ممارسات إدارية قائمة على الابتكار والمشاركة والتمكين، بما يسهم في تحسين بيئة العمل المدرسية، وزيادة الانتماء المؤسسي، والحد من مظاهر ضعف الالتزام الوظيفي.
3. كما يمكن أن توفر الدراسة أسساً علمية لبناء برامج تدريبية وتأهيلية موجهة لقيادة المدارس تركّز على تنمية مهارات القيادة الإبداعية، وربطها بتحسين الأداء المؤسسي والاستقرار التنظيمي في المدارس الحكومية.
4. كذلك رفد المكتبة السعودية بأداة سيكو متربة تسهم في قياس الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والقيادة الإبداعية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الحدود الموضوعية في هذه الدراسة على الكشف عن الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- الحدود البشرية: تمثلت بجميع مديري المدارس الحكومية بمراحلها الثلاث (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية).
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1446هـ.



مصطلحات الدراسة:

الثقافة التنظيمية:

عرفها القحطاني والعامري (2024) بأنها: "نمج متكامل يشير إلى كل ما ترسخه المؤسسات من الأفكار والتوجهات والقيم، والتي تؤثر بشكل ما على أداء العاملين بها وتسيطر على طريقة التعامل داخل المنظمة، وتمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة وزيادة إنتاجها." (ص. 437).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من المبادئ، والقيم، والمعتقدات التنظيمية التي توجه سلوك مديري المدارس الحكومية في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية بمراحلها الثلاث: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وتؤثر على أدائهم، وتحدد طريقة تعاملهم مع الأحداث والمتغيرات داخل المدرسة وخارجها.

الالتزام التنظيمي:

عرفه عثمان وآخرون (2024) بأنه: "حالة من الارتباط النفسي والعاطفي بين الفرد والمنظمة، تظهر في إيمانه بأهدافها وقيمها، وحرصه على تحقيقها، واستعداده لبذل الجهد والتضحية ببعض مصالحه الشخصية من أجل دعم المنظمة والمحافظة على استمراريته، وهو ما يعكس اندماجه الكامل في بيئتها وأعمالها وتفاعلاتها التنظيمية والمؤسسية." (ص. 1363).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: شعور المعلم بالانتماء والارتباط العاطفي للمدرسة، ورغبته بالاستمرار في العمل بها، واستعداده لبذل الجهود من أجل نجاحها واستقرارها.

القيادة الإبداعية:

يعرف (Mumford et al., 2002) القيادة الإبداعية بأنها: "قدرة القائد على تحفيز الأفراد لإنتاج أفكار جديدة وملائمة، وتهيئة بيئة تنظيمية داعمة للإبداع، وتوجيه الجهود نحو توظيف الابتكار في حل المشكلات وتطوير الأداء المؤسسي" (ص 708).

وتعرف إجرائيًا بأنها: "مجموعة الممارسات والسلوكيات القيادية التي يمارسها قادة المدارس الحكومية بمدينة الطائف، التي تعكس قدرتهم على التكيف بمرونة مع المواقف التربوية والإدارية المختلفة، وتشجيع المعلمين على تبني الأفكار الجديدة والمبتكرة، ومعالجة المشكلات بطرق غير تقليدية، بما يسهم في تحسين بيئة العمل المدرسية وتعزيز مستويات الالتزام التنظيمي. ويتم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المعدّة، التي تغطي أبعادها الثلاثة: المرونة القيادية، وتشجيع الابتكار، وحل المشكلات بطرق إبداعية."



منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بها ، لكون الدراسة تهدف إلى وصف وقياس العلاقة الارتباطية بين متغيرين، أو أكثر، وتحديد المتغيرات التي سوف تتنبأ بتأثيرات معينة (Creswell, 2012)، إذ تسعى الدراسة إلى الكشف عن الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع مديري مدارس التعليم العام (الحكومي) بمدينة الطائف بمراحله الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) الذين بلغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي 1446هـ (479) مديراً.

عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة 142 مديراً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، والجدول (1) بحسب خصائصهم الموزعة .

جدول (1)

توزع عينة البحث حسب المعلومات الشخصية

التصنيف	التكرارات	النسبة المئوية%
المرحلة الدراسية	ابتدائي	39.4
	متوسط	43.7
	ثانوي	16.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12
	من 5 إلى 10 سنوات	18.3
	أكثر من 10 سنوات	69.7
المستوى التعليمي	بكالوريوس	78.9
	ماجستير	16.2
	دكتوراة	4.9

من الجدول السابق يتضح أن الفئة الأكبر من عينة الدراسة كانت من مديري المرحلة المتوسطة بواقع 62 مديراً وبنسبة بلغت 43.7%، وجاء مديرو المرحلة الابتدائية في المرتبة الثانية بعدد 56 مديراً بنسبة 39.4%، بينما مثل مديرو المرحلة الثانوية النسبة الأقل وعددهم 24 مديراً بنسبة 16.9%،



أما من حيث سنوات الخبرة في العمل الإداري في عينة الدراسة؛ فقد كشفت البيانات أن نسبة من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات بلغ 69.7% بواقع 99 مديراً، وتوزعت النسب الباقية بشكل محدود بين الفئة من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 18.3%، وفئة أقل من 5 سنوات بنسبة 12%، أما حسب توزيع العينة حسب المستوى التعليمي فتبين أن أغلبية أفراد العينة من المديرين من حملة درجة البكالوريوس بنسبة 78.9%، في حين حصل 16.2% منهم على درجة الماجستير، و4.9% فقط يحملون درجة الدكتوراه.

أداة الدراسة وتقنيها:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، نظراً لملاءمتها طبيعة الدراسة وأهدافها، وقدرتها على الحصول على بيانات دقيقة في وقت مناسب. وقد تم تصميم الاستبانة في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، المتمثلة في: الثقافة التنظيمية، والقيادة الإبداعية، والالتزام التنظيمي. وتم تكييفها لمواءمة البيئة المدرسية الحكومية بمدينة الطائف، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (42) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الثقافة التنظيمية: ويتكون من (12) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد.

المحور الثاني: القيادة الإبداعية: ويتكون من (16) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد.

المحور الثالث: الالتزام التنظيمي: ويتكون من (14) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد

الخصائص السكومترية للمقياس:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (8) من المحكمين المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية والقيادة التربوية والقياس والتقويم، وذلك بهدف التحقق من مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها، وانتمائها للمحاور التي تقيسها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة بعض الفقرات، حتى خرجت الأداة في صورتها النهائية، إذ تكونت من (27) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، هي:

المحور الأول: الثقافة التنظيمية: ويتكون من (9) فقرات موزعة على ثلاثة أبعاد.

المحور الثاني: القيادة الإبداعية: ويتكون من (9) فقرات موزعة على ثلاثة أبعاد.

المحور الثالث: الالتزام التنظيمي: ويتكون من (9) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد

ب- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل بعد

من أبعاد المحاور الذي تنتهي إليه، كما يأتي:



أولاً: مقياس الثقافة التنظيمية:

الجدول (2):

مصفوفة الارتباط بين درجات محور الثقافة التنظيمية (المتغير المستقل) وأبعاده

البعد الأول:	البعد الثاني:	البعد الثالث: الأنظمة	محور الثقافة
القيم التنظيمية	المناخ التنظيمي	والمعايير التنظيمية	التنظيمية
1	0.713**	0.284**	0.776**
0.713**	1	0.518**	0.915**
0.284**	0.518**	1	0.760**
محور الثقافة التنظيمية	0.776**	0.915**	0.760**
1	0.776**	0.915**	0.760**

تبين من النتائج في الجدول (2) السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، ويدل ذلك على تماسك واتساق المحور، وبالتالي فإنه يعد صالحاً لقياس محور الثقافة التنظيمية.

وقد تم اختبار ثبات محور الثقافة التنظيمية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحور الثقافة التنظيمية (المتغير المستقل) وأبعاده

البعد الأول: القيم	البعد الثاني: المناخ	البعد الثالث: الأنظمة	محور الثقافة
التنظيمية	التنظيمي	والمعايير التنظيمية	التنظيمية
0.692	0.863	0.882	0.874

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام (ألفا كرونباخ) لمحور الثقافة التنظيمية مرتفع إذ بلغ (0.874) لإجمالي فقرات المحور، فيما كان معامل ثبات البعد الأول (0.692)، وبلغ معامل ثبات البعد الثاني (0.863)، وبلغ معامل ثبات البعد الثالث (0.882)، وهذا يدل على أن المحور يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً: مقياس الالتزام التنظيمي:

الجدول (4):

مصفوفة الارتباط بين درجات محور الالتزام التنظيمي (المتغير التابع) وأبعاده

البعد الأول:	البعد الثاني: الالتزام	البعد الثالث: الالتزام	محور الالتزام
الالتزام العاطفي	الاستمراري	المعياري (الأخلاقي)	التنظيمي
1	0.733**	0.342**	0.805**



0.901**	0.481**	1	0.733**	البعد الثاني: الالتزام الاستمراري
0.762**	1	0.481**	0.342**	البعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)
1	0.762**	0.901**	0.805**	محور الالتزام التنظيمي

يتضح من نتائج الجدول (4) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، ويدل ذلك على تماسك واتساق المقياس، وبالتالي فإنه يعد صالحاً لقياس محور الالتزام التنظيمي.

وقد تم اختبار ثبات محور الالتزام التنظيمي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحور الالتزام التنظيمي (المتغير التابع) وأبعاده.

البعد الأول:	البعد الثاني: الالتزام الاستمراري	البعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)	محور الالتزام التنظيمي
0.642	0.856	0.864	0.867

يتبين من الجدول (5) أن معامل الثبات العام (ألفا كرونباخ) لمحور الالتزام التنظيمي مرتفع إذ بلغ (0.867) لإجمالي فقرات المحور، فيما كان معامل ثبات البعد الأول (0.642)، وبلغ معامل ثبات البعد الثاني (0.856)، وبلغ معامل ثبات البعد الثالث (0.864)، وهذا يدل على أن المحور يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثاً: مقياس القيادة الإبداعية

الجدول (6):

مصفوفة الارتباط بين درجات محور القيادة الإبداعية (المتغير الوسيط) وأبعاده

البعد الأول:	البعد الثاني:	البعد الثالث: حل المشكلات بطرق إبداعية	محور القيادة الإبداعية
1	0.734**	0.717**	0.879**
0.734**	1	0.860**	0.942**
0.717**	0.860**	1	0.939**
0.879**	0.942**	0.939**	1

يتضح من نتائج الجدول (6) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، ويدل ذلك على تماسك واتساق المقياس، وبالتالي يعد



صالحاً لقياس محور القيادة الإبداعية، وقد تم اختبار ثبات محور القيادة الإبداعية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحور القيادة الإبداعية (المتغير الوسيط) وأبعاده.

البعد الأول: المرونة	البعد الثاني: تشجيع الابتكار	البعد الثالث: حل المشكلات بطرق إبداعية	محور القيادة الإبداعية
0.865	0.831	0.879	0.936
معامل ثبات ألفا كرونباخ			

يتبين من الجدول (7) أن معامل الثبات العام (ألفا كرونباخ) لمحور القيادة الإبداعية مرتفع إذ بلغ (0.936) لإجمالي فقرات المحور، فيما كان معامل ثبات البعد الأول (0.865)، وبلغ معامل ثبات البعد الثاني (0.831)، وبلغ معامل ثبات البعد الثالث (0.879)، وهذا يدل على أن المحور يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

وتم اختيار مقياس ليكرت الخماسي الذي يشير إلى مستوى ممارسة عينة البحث لكل بند من بنود محاور المقياس، وكان المعيار في هذا المقياس هو اعتماد المتوسط الحسابي المرجح (Weighted Mean) بحيث يحدد درجة ممارسة أفراد العينة لكل بند من بنود المقياس، حسب قيم المتوسط الحسابي المرجح كما في الجدول (8) الآتي:

ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجح (طول الخلية)	مستوى الممارسة	الوزن النسبي المقابل
من 1 إلى 1.8	ضعيفة جداً	20%-36%
أكبر من 1.8 إلى 2.6	ضعيفة	أكبر من 36%-52%
أكبر من 2.6 إلى 3.4	متوسطة	أكبر من 52%-68%
أكبر من 3.4 إلى 4.2	عالية	أكبر من 68%-84%
أكبر من 4.2 إلى 5	عالية جداً	أكبر من 84%-100%

وبناءً على ما سبق؛ فقد أسفرت الإدارة بصيغتها النهائية عن أن جميع فقرات المقياس صادقة وثابتة في قياس ما وضعت لقياسه.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS و AMOS، إذ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف استجابات عينة الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون،



وقياس ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة، وتطبيق نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في العلاقة بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وعُدَّت القيمة الاحتمالية $0.05 < P$ ذات دلالة إحصائية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟"

للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات أبعاد متغير الثقافة التنظيمية كما يتضح من الجدول (9).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بأبعاد الثقافة التنظيمية

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
1. يحرص مدير المدرسة على ترسيخ قيم التعاون والاحترام بين العاملين.	4.57	0.709	1	عالية جداً
2. تسود في المدرسة قيم العمل الجماعي التي يدعمها مدير المدرسة.	4.20	0.774	3	عالية
3. يعزز مدير المدرسة الالتزام بالقيم التربوية في العمل المدرسي.	4.35	0.579	2	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الأول: القيم التنظيمية	4.37	0.545	1	عالية جداً
4. يسهم مدير المدرسة في إيجاد مناخ مدرسي إيجابي يسوده الاحترام.	4.01	0.802	3	عالية
5. يشجع مدير المدرسة العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلمين.	4.26	0.888	1	عالية جداً
6. يوفر مدير المدرسة جواً من الثقة المتبادلة داخل المدرسة.	4.05	0.865	2	عالية
المتوسط العام للبعد الثاني: المناخ التنظيمي	4.11	0.755	3	عالية



العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
7. يطبق مدير المدرسة الأنظمة والتعليمات بعدالة وشفافية.	4.31	0.793	2	عالية جداً
8. يوضح مدير المدرسة للمعلمين المعايير التي تحكم العمل المدرسي.	4.26	0.747	3	عالية جداً
9. يلتزم مدير المدرسة بالإجراءات التنظيمية بما يخدم مصلحة المدرسة.	4.32	0.836	1	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الثالث: الأنظمة والمعايير التنظيمية	4.30	0.713	2	عالية جداً
المتوسط العام لمحور الثقافة التنظيمية	4.26	0.552		عالية جداً

أظهرت نتائج الجدول (9) أن مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف جاء بدرجة "عالية جداً" من وجهة نظر أفراد الدراسة، إذ سجل المحور الكلي متوسطاً حسابياً بلغ (4.26)، وانحرافاً معيارياً (0.552)، وهو ما يعكس تطبيقاً مرتفعاً لهذه الممارسات في الميدان التربوي، وقد تصدر بُعد "المناخ التنظيمي" النتائج بمتوسط (4.37) وانحراف (0.545)، مما يبرهن على حرص القيادات المدرسية على توفير بيئة عمل إيجابية قائمة على التواصل الفعال، يليه بُعد "القيم التنظيمية" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف (0.713)، وهو ما يشير إلى الاهتمام بتعزيز العمل بروح الفريق، والمشاركة في صنع القرار، بينما حقق بُعد "الأنظمة والمعايير التنظيمية" متوسطاً قدره (4.26) وانحرافاً (0.579)، مما يدل على الالتزام بتوضيح وتطبيق اللوائح المنظمة للعمل؛ وبشكل عام، تعكس هذه النتائج إدراكاً عميقاً لدى المديرين لدور الثقافة التنظيمية بمكوناتها القيمية، والإجرائية في تجويد الأداء المؤسسي، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الزامل (2021).

1- عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: "ما مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟".

للإجابة عن السؤال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أبعاد متغير القيادة الإبداعية كما يتضح من الجدول (10)



المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بأبعاد
القيادة الإبداعية

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
1 يتعامل مدير المدرسة بمرونة مع المواقف المختلفة داخل المدرسة.	4.43	0.792	1	عالية جداً
2 يغيّر مدير المدرسة أساليبه الإدارية بما يتناسب مع ظروف العمل المدرسي.	4.41	0.713	2	عالية جداً
3 يتقبل مدير المدرسة وجهات النظر المختلفة للمعلمين عند اتخاذ القرارات.	4.35	0.754	3	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الأول: المرونة القيادية	4.39	0.669	2	عالية جداً
1 يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم أفكار جديدة لتطوير العمل المدرسي.	4.21	0.919	3	عالية جداً
2 يدعم مدير المدرسة المبادرات الإبداعية حتى وإن تضمنت قدرًا من المخاطرة.	4.45	0.810	2	عالية جداً
3 يريّ مدير المدرسة بيئة مدرسية محفزة على الإبداع والابتكار.	4.47	0.752	1	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الثاني: تشجيع الابتكار	4.38	0.717	3	عالية جداً
1 يعالج مدير المدرسة المشكلات بأساليب غير تقليدية.	4.49	0.821	1	عالية جداً
2 يشرك مدير المدرسة المعلمين في إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات المدرسية.	4.36	0.869	3	عالية جداً
3 يتخذ مدير المدرسة قراراته بعد دراسة البدائل المختلفة بطرق إبداعية.	4.42	0.885	2	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الثالث: حل المشكلات بطرق إبداعية	4.42	0.771	1	عالية جداً
المتوسط العام لمحور القيادة الإبداعية	4.40	0.663		عالية جداً

أظهرت نتائج الجدول (10) أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس جاء بدرجة عالية جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.40) بانحراف معياري (0.663)، مما يدل على ارتفاع مستوى تطبيق ممارسات القيادة الإبداعية في البيئة المدرسية بمدارس مدينة الطائف، وقد جاء بُعد حل المشكلات



بطرق إبداعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وهو ما يعكس قدرة مديري المدارس على التعامل مع التحديات، والمشكلات التربوية، والإدارية بأساليب مبتكرة وغير تقليدية، كما جاء بُعد المرونة القيادية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.39)، مما يشير إلى تمتع المديرين بدرجة عالية من القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة داخل المدرسة، والتعامل معها بفاعلية، في حين جاء بُعد تشجيع الابتكار في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.38)، وهو ما يدل على حرص مديري المدارس على دعم الأفكار الجديدة وتهيئة بيئة تعليمية محفزة على الإبداع، والابتكار بين العاملين في المدرسة، وتعكس هذه النتائج في مجملها امتلاك مديري المدارس مستوى مرتفعاً من المهارات القيادية الإبداعية، الأمر الذي يمكنهم من مواكبة متطلبات العمل التربوي المعاصر، وتعزيز المبادرات الإبداعية داخل المدرسة، بما يسهم في تحسين بيئة العمل التربوي، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمد (2023) ودراسة العثيم (2023).

1- عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على: "ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟".

للإجابة عن السؤال الثالث: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أبعاد متغير الالتزام التنظيمي كما يتضح من الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بأبعاد الالتزام التنظيمي

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
10. يظهر مدير المدرسة اعتزازاً بانتمائه للمدرسة.	4.51	0.724	1	عالية جداً
11. يعمل مدير المدرسة بروح إيجابية تعكس حبه لعمله المدرسي.	4.05	0.727	3	عالية
12. يحرص مدير المدرسة على تحقيق مصلحة المدرسة قبل مصلحته الشخصية.	4.29	0.590	2	عالية جداً
المتوسط العام للبُعد الأول: الالتزام العاطفي				
13. يسعى مدير المدرسة للاستمرار في تطوير المدرسة على المدى الطويل.	4.06	0.797	3	عالية
14. يحرص مدير المدرسة على استقرار العمل المدرسي وعدم تعريضه للاضطراب.	4.22	0.845	1	عالية جداً
15. يتعامل مدير المدرسة مع مهامه بما يعكس حرصه على بقاء	4.10	0.849	2	عالية



المدرسة متميزة.

المتوسط العام للبعد الثاني: الالتزام الاستمراري	4.13	0.731	2	عالية
16. يلتزم مدير المدرسة بأخلاقيات المهنة في جميع ممارساته الإدارية.	4.30	0.791	1	عالية جداً
17. يشعر مدير المدرسة بمسؤولية أخلاقية تجاه المعلمين والطلاب.	4.25	0.721	3	عالية جداً
18. يحرص مدير المدرسة على أداء واجباته الإدارية بإخلاص وأمانة.	4.29	0.825	2	عالية جداً
المتوسط العام للبعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)	4.28	0.692	1م	عالية جداً
المتوسط العام لمحور الالتزام التنظيمي	4.23	0.535		عالية جداً

كشفت نتائج الجدول (11) عن تمتع مديري المدارس بمستوى "عالٍ جداً" من الالتزام التنظيمي، إذ سجل المحور الكلي متوسطاً حسابياً قدره (4.23) بانحراف معياري (0.535)، مما يؤكد عمق ارتباطهم المهني بمدارسهم. وقد أظهرت الأبعاد التفصيلية تفاوتاً إيجابياً؛ إذ تصدر "الالتزام المعياري (الأخلاقي)" المرتبة الأولى بمتوسط (4.30) ودرجة عالية جداً، ما يعكس استشعار المديرين للمسؤولية الأخلاقية في أداء واجباتهم، يليه "الالتزام العاطفي" بمتوسط (4.28) ودرجة عالية جداً، وهو ما يبرهن على قوة الانتماء الوجداني والرغبة في بذل الجهد لتحقيق الأهداف المؤسسية، في حين جاء "الالتزام الاستمراري" بدرجة عالية وبمتوسط (4.13)، قد يُعزى ارتفاع الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس إلى إدراكهم لوجود دعم مهني ومعنوي من قيادة التربية والتعليم في المملكة، مما عزز لديهم الشعور بالانتماء والمسؤولية تجاه تحقيق أهداف المدرسة، كما أنها يمكن أن تعزى إلى وجود توافق مرتفع بين قيم المديرين الشخصية والقيم المؤسسية، الأمر الذي أسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي لديهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الفهد (2021) ونتائج دراسة الرويشد (2022).

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟".

الجدول (12)

نتائج ارتباط بيرسون بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف

الأحصاءات	البعد الأول: الالتزام العاطفي	البعد الثاني: الالتزام الاستمراري	البعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)	محور الالتزام التنظيمي
البعد الأول: القيم	0.177**	0.167**	0.211**	0.224**
قيمة الارتباط	0.006	0.009	0.001	0.000
الدلالة				



محور الالتزام التنظيمي	البعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)	البعد الثاني: الالتزام الاستمراري	البعد الأول: الالتزام العاطفي	الاحصاءات	
الإحصائية					
0.198**	0.149*	0.183**	0.156*	قيمة الارتباط	البعد الثاني: المناخ التنظيمي
0.002	0.020	0.004	0.015	الدلالة	
الاحصائية					
0.191**	0.204**	0.130*	0.140*	قيمة الارتباط	البعد الثالث: الأنظمة والمعايير التنظيمية
0.003	0.001	0.044	0.030	الدلالة	
الإحصائية					
0.246**	0.224**	0.194**	0.189**	قيمة الارتباط	محور الثقافة التنظيمية
0.000	0.000	0.002	0.003	الدلالة	
الإحصائية					

تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون في الجدول (12) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف. فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية بين أبعاد الثقافة التنظيمية المتمثلة في القيم التنظيمية، والمناخ التنظيمي، والأنظمة والمعايير التنظيمية، وبين أبعاد الالتزام التنظيمي، وهي: الالتزام العاطفي، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري، وكذلك مع الالتزام التنظيمي ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.130) و(0.246)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). كما أظهرت النتائج أن أعلى ارتباط كان بين محور الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي الكلي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.246)، وهو ما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس ازداد مستوى الالتزام التنظيمي لدى المديرين. وتدل هذه النتيجة على الدور المهم الذي تؤديه الثقافة التنظيمية بما تتضمنه من قيم، وممارسات تنظيمية، ومناخ عمل، وأنظمة واضحة في تعزيز شعور المديرين بالانتماء والولاء لمدارسهم، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى التزامهم التنظيمي، وتتنفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hengyodmak & Deepu(2024)، ونتائج دراسة (Yılmaz. et al, 2024).

عرض نتيجة السؤال الخامس ومناقشتها:

نص السؤال الخامس على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية والقيادة

الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟



الجدول (13)

نتائج ارتباط بيرسون بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة

الطائف

محور	البعد الثالث: حل	البعد الثاني: تشجيع	البعد الأول: المرونة	الاحصاءات	
القيادة	المشكلات بطرق	تشجيع	المرونة القيادية	قيمة الارتباط	البعد الأول: القيم
الابداعية	إبداعية	الابتكار		الدلالة	التنظيمية
0.232**	0.183**	0.273**	0.185**	الاحصائية	
0.000	0.004	0.000	0.004	قيمة الارتباط	البعد الثاني: المناخ
				الدلالة	التنظيمي
				الاحصائية	
0.229**	0.187**	0.272**	0.173**	قيمة الارتباط	البعد الثالث: الأنظمة والمعايير
0.000	0.003	0.000	0.007	الدلالة	التنظيمية
				الاحصائية	
0.241**	0.232**	0.277**	0.152*	قيمة الارتباط	محور الثقافة
0.000	0.000	0.000	0.018	الدلالة	التنظيمية
				الاحصائية	
0.284**	0.245**	0.333**	0.205**	قيمة الارتباط	محور الثقافة
0.000	0.000	0.000	0.001	الدلالة	التنظيمية
				الاحصائية	

تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية، والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؛ فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية بين أبعاد الثقافة التنظيمية المتمثلة في القيم التنظيمية، والمناخ التنظيمي، والأنظمة، والمعايير التنظيمية، وبين أبعاد القيادة الإبداعية وهي المرونة القيادية، وتشجيع الابتكار، وحل المشكلات بطرق إبداعية، بالإضافة إلى محور القيادة الإبداعية ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.152) و(0.333)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل. كما أظهرت النتائج أن أعلى قيمة ارتباط كانت بين محور الثقافة التنظيمية وبعد تشجيع الابتكار، إذ بلغ معامل الارتباط (0.333)، تليها العلاقة بين محور الثقافة التنظيمية ومحور القيادة الإبداعية ككل بقيمة (0.284)، مما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، زادت قدرة المديرين على ممارسة أنماط القيادة الإبداعية. وتشير هذه النتائج إلى أن البيئة التنظيمية التي تتسم بقيم تنظيمية واضحة، ومناخ تنظيمي داعم، وأنظمة ومعايير تنظيمية مرنة، تسهم في تعزيز ممارسات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، من



خلال دعم الابتكار وتشجيع التفكير الإبداعي، والقدرة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التربوية، والإدارية.

عرض نتيجة السؤال السادس ومناقشتها:

نص السؤال السادس على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟"

الجدول (13)

نتائج ارتباط بيرسون بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة

الطائف

محور	البعد الثالث:	البعد الثاني:	البعد الأول:	الاحصاءات	
الالتزام	الالتزام المعياري	الالتزام	الالتزام		
التنظيمي	(الأخلاقي)	الاستمراري	العاطفي	قيمة الارتباط	البعد الأول: المرونة
0.250**	0.211**	0.178**	0.241**	الدلالة	القيادية
0.000	0.001	0.006	0.000	الإحصائية	
0.278**	0.318**	0.133*	0.249**	قيمة الارتباط	البعد الثاني: تشجيع
0.000	0.000	0.038	0.000	الدلالة	الابتكار
				الاحصائية	
0.243**	0.283**	0.124	0.201**	قيمة الارتباط	البعد الثالث: حل
0.000	0.000	0.053	0.002	الدلالة	المشكلات بطرق
				الإحصائية	إبداعية
0.279**	0.295**	0.156*	0.249**	قيمة الارتباط	محور القيادة
0.000	0.000	0.015	0.000	الدلالة	الابداعية
				الإحصائية	

تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف. فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية بين أبعاد القيادة الإبداعية المتمثلة في المرونة القيادية، وتشجيع الابتكار، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وبين أبعاد الالتزام التنظيمي وهي: الالتزام العاطفي، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري، إضافة إلى الالتزام التنظيمي الكلي. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.124) و(0.318)، وكانت معظمها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل. كما أظهرت النتائج أن أعلى قيمة ارتباط كانت بين بعد تشجيع الابتكار والالتزام المعياري، إذ بلغ معامل الارتباط (0.318)، تليها العلاقة بين محور القيادة الإبداعية

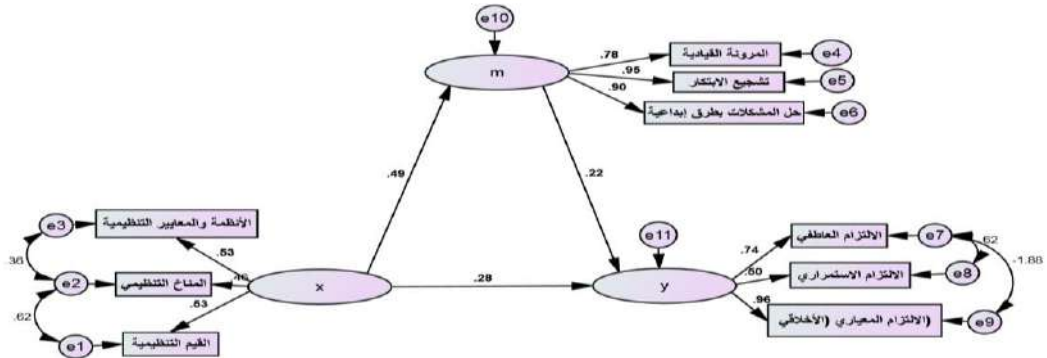


والالتزام التنظيمي الكلي بقيمة (0.279)، مما يدل على أن ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس يسهم في تعزيز مستوى الالتزام التنظيمي لديهم، وتشير هذه النتائج إلى أن المديرين الذين يمارسون القيادة الإبداعية، ويشجعون الابتكار، ويتبنون أساليب مبتكرة في حل المشكلات، يكونون أكثر ارتباطاً والتزاماً بمنظمتهم التعليمية، وهو ما يعكس أهمية تنمية مهارات القيادة الإبداعية في البيئة المدرسية لما لها من دور في تعزيز الانتماء، والولاء التنظيمي، وتحقيق فاعلية الأداء المؤسسي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ودراسة ابو هلال وابو سمرة (2025)

عرض نتيجة السؤال السابع ومناقشتها:

نص السؤال السابع على: "هل يوجد تأثير معنوي للقيادة الإبداعية كمتغير وسيط في تحسين

العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟".
في سبيل التحقق من الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف، قمنا ببناء نموذج هيكلي يمثل العلاقة بين متغيرات الدراسة بحيث تم الاعتماد على أبعاد كل متغير كمتغيرات ظاهرة في النموذج، هذه المتغيرات الظاهرة (الأبعاد) تكون المتغيرات الكامنة في النموذج وهي متغيرات الدراسة، بالتطبيق على بيانات عينة الدراسة تم الحصول على النموذج كما هو في الشكل (1) إذ يظهر معاملات الانحدار المعيارية بين متغيرات النموذج.



الشكل (1): النموذج الهيكلي للعلاقة بين متغيرات الدراسة.
حيث X: متغير كامن يمثل المتغير المستقل الثقافة التنظيمية.
M: متغير كامن يمثل المتغير الوسيط القيادة الإبداعية.
Y: متغير كامن يمثل المتغير التابع الالتزام التنظيمي.



الجدول (14):

مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

المؤشر	الرمز	القيمة المستخرجة	الحد المقبول	النتيجة	المرجع
كاي تربيع الموزونة	CMIN/DF	1.394	أقل من 3	مطابق	(Wheaton et al., 1977)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	0.993	0.90 أكبر من	مطابق	(Bentler, 1990)
مؤشر التوفيق المنهجي	TLI	0.987	0.90 أكبر من	مطابق	(Tucker & Lewis, 1973)
مؤشر جودة التوفيق	GFI	0.976	0.90 أكبر من	مطابق	(Jöreskog & Sörbom, 1984)
جذر متوسط مربعات الخطأ	RMSEA	0.040	أقل من 0.080	مطابق	(Browne & Cudeck, 1993)

للتأكد من مدى ملاءمة النموذج الهيكلي للبيانات الميدانية قبل البدء باختبار الفرضيات، تم استخراج مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وكشفت النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة كاي تربيع الموزونة (CMIN/DF) بلغت 1.394، وهي قيمة مثالية تقع ضمن المدى المقبول (أقل من 3) حسب (Wheaton et al., 1977). كما أظهر النموذج مستويات مرتفعة جداً في مؤشرات المطابقة المقارنة والمنهجية؛ إذ بلغت قيم كل من CFI و TLI و GFI كل من 0.993 و 0.987 و 0.976 على التوالي، وهي قيم تتجاوز، بشكل ملحوظ، الحد الأدنى المقترح (0.90) في الأدبيات الإحصائية (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999).

وعلاوة على ذلك، أكدت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA) البالغة 0.040 دقة النموذج العالية، إذ إنها أقل من القيمة الجوهرية (0.08) التي تُعد مؤشراً على المطابقة الممتازة (Browne & Cudeck, 1993). بناءً على هذه المؤشرات المجتمعة، يمكن القول: إن النموذج المقترح يتمتع بصلاحية إحصائية عالية، وقدرة كبيرة على تفسير العلاقات بين الثقافة التنظيمية، والقيادة الإبداعية، والالتزام التنظيمي في البيئة المبحوثة.

الجدول (15):

أوزان الانحدار غير المعيارية.

المتغيرات	معاملات الانحدار (غير المعيارية)	الخطأ المعياري S.E.	قيمة C.R.	مستوى المعنوية
القيادة الإبداعية --- الثقافة التنظيمية	0.871	0.253	3.442	0.000

المتغيرات	معاملات الانحدار (غير المعيارية)	الخطأ المعيارية S.E	قيمة C.R	مستوى المعنوية
الالتزام التنظيمي --- القيادة الإبداعية	0.158	0.066	2.412	0.016
الالتزام التنظيمي --- الثقافة التنظيمية	0.364	0.17	2.139	0.032

يتضح من الجدول (15) أن معامل الانحدار غير المعياري للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية بلغ (0.871)، وبخطأ معياري (0.253)، وقيمة (C.R) بلغت (3.442)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.000)، مما يشير إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للثقافة التنظيمية في القيادة الإبداعية. كما أظهرت النتائج أن معامل الانحدار غير المعياري للعلاقة بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي بلغ (0.158)، وبخطأ معياري (0.066)، وقيمة (C.R) بلغت (2.412)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.016)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للقيادة الإبداعية في الالتزام التنظيمي. وفيما يتعلق بالعلاقة المباشرة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي، فقد بلغ معامل الانحدار غير المعياري (0.364)، وبخطأ معياري (0.170)، وقيمة (C.R) بلغت (2.139)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.032)، مما يؤكد وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للثقافة التنظيمية في الالتزام التنظيمي.

وتشير النتائج إلى أن الثقافة التنظيمية تمثل عاملاً مؤثراً بشكل مباشر وقوي نسبياً في تعزيز القيادة الإبداعية، إذ تعكس قيمة معامل الانحدار (0.871) حجم التأثير الفعلي المرتفع نسبياً، وهو ما يدل على أن أي تحسن في مستوى الثقافة التنظيمية داخل المدرسة يقابله تحسن ملموس في ممارسات القيادة الإبداعية. ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة التنظيمية التي تتسم بالوضوح في القيم، والدعم المؤسسي، والمناخ الإيجابي، تتيح للقيادة مساحة أوسع لممارسة أدوارهم الإبداعية.

كما تؤكد النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للقيادة الإبداعية في الالتزام التنظيمي، إلا أن حجم هذا التأثير جاء محدوداً نسبياً (0.158)، مما يشير إلى أن القيادة الإبداعية، رغم أهميتها، فقد لا تكون العامل الحاسم الوحيد في تعزيز التزام المعلمين، بل تتداخل معها عوامل أخرى تنظيمية ونفسية. وفيما يخص تأثير الثقافة التنظيمية المباشر في الالتزام التنظيمي، فقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية واضحة، بمعامل (0.364)، وهو ما يعكس أن الثقافة التنظيمية تؤثر بشكل مباشر وملموس في رفع مستوى التزام المعلمين، من خلال تعزيز الشعور بالانتماء، وترسيخ القيم المؤسسية، وخلق بيئة عمل مستقرة ومحفزة.

وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج على أن جميع المسارات في النموذج المقترح دالة إحصائياً، مما يعزز من صلاحية النموذج البنائي للدراسة، ويدعم افتراض وجود علاقات تأثير مباشرة بين متغيرات الدراسة،



مع إمكانية وجود تأثير غير مباشر للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي عبر القيادة الإبداعية، وهو ما يتسق مع توجه الدراسة في اختبار الدور الوسيط للقيادة الإبداعية.

كما تتضح نتائج أوزان الانحدار المعيارية للعلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة على النحو الموضح

في الجدول الآتي:

الجدول (16):

أوزان الانحدار المعيارية.

المتغيرات	معاملات الانحدار (المعيارية)
القيادة الإبداعية <--- الثقافة التنظيمية	0.487
الالتزام التنظيمي <--- القيادة الإبداعية	0.215
الالتزام التنظيمي <--- الثقافة التنظيمية	0.277

يبين الجدول (16) أن قيمة معامل الانحدار المعياري للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية بلغت (0.487)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي متوسط يميل إلى القوة للثقافة التنظيمية في القيادة الإبداعية. كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار المعياري للعلاقة بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي بلغت (0.215)، وهو ما يشير إلى وجود تأثير إيجابي ضعيف نسبياً للقيادة الإبداعية في الالتزام التنظيمي. في حين بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري للعلاقة المباشرة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي (0.277)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي متوسط للثقافة التنظيمية في الالتزام التنظيمي.

وتشير النتائج إلى أن الثقافة التنظيمية تؤدي دوراً محورياً في تعزيز القيادة الإبداعية داخل المدارس الحكومية، إذ يعكس معامل الانحدار المرتفع نسبياً (0.487) أن البيئة التنظيمية التي تتسم بالقيم المشتركة والمناخ الإيجابي والأنظمة الواضحة تسهم بشكل مباشر في تنمية ممارسات القيادة الإبداعية لدى القادة التربويين. ويمكن تفسير ذلك بأن الثقافة التنظيمية الداعمة توفر مناخاً يشجع المبادرة والتجديد، ويمنح القادة مساحة من المرونة لاتخاذ قرارات مبتكرة.

كما توضح النتائج أن القيادة الإبداعية تسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي، إلا أن هذا التأثير جاء بدرجة أقل (0.215)، وهو ما قد يشير إلى أن تأثير القيادة الإبداعية على التزام المعلمين لا يكون مباشراً وقوياً بالقدر الكافي، وإنما قد يتعزز من خلال عوامل وسيطة أو سياقية أخرى، مثل العدالة التنظيمية أو الرضا الوظيفي.



في المقابل، يظهر أن الثقافة التنظيمية تمتلك تأثيراً مباشراً على الالتزام التنظيمي (0.277)، وهو ما يؤكد أن القيم التنظيمية الإيجابية، والمناخ الداعم، والأنظمة الواضحة، تسهم في تعزيز شعور المعلمين بالانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية، مما ينعكس في ارتفاع مستوى التزامهم التنظيمي. وبوجه عام، تعكس هذه النتائج أهمية الثقافة التنظيمية كمتغير أساسي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر (عبر القيادة الإبداعية) في الالتزام التنظيمي، الأمر الذي يدعم توجه الدراسة في اختبار الدور الوسيط للقيادة الإبداعية، ويؤكد أن تحسين الثقافة التنظيمية في المدارس يمكن أن يكون مدخلاً فاعلاً لتعزيز كل من القيادة الإبداعية ومستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

الجدول (17):

أوزان الانحدار المعيارية لتحديد نوع التأثير للعلاقة.

نوع التأثير	المسار	معاملات الانحدار (المعيارية)
التأثير المباشر	الالتزام التنظيمي <--- الثقافة التنظيمية	0.277
التأثير غير المباشر (الوساطة)	الالتزام التنظيمي <--- القيادة الإبداعية <--- الثقافة التنظيمية	0.105
التأثير الكلي	الالتزام التنظيمي <--- الثقافة التنظيمية	0.382

كشفت النتائج في الجداول السابقة عن وجود أثر مباشر موجب ذي دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي، إذ بلغت قيمة معامل المسار المعياري 0.277 عند مستوى $(P = 0.032)$ ، وهذا يشير إلى أن بيئة العمل التي تسودها قيم واضحة، وأنظمة عادلة تسهم مباشرة في رفع مستوى ولاء المديرين، إذ يجد المدير في هذه الثقافة إطاراً يدعم هويته المهنية، وانتماءه للمؤسسة التربوية. وبالنظر إلى التأثير المباشر للثقافة التنظيمية في القيادة الإبداعية: نرى أن هذا المسار سجل أقوى تأثير في النموذج، بمعامل مسار معياري بلغ 0.487 وقيمة $(CR = 3.442)$ وهي دالة إحصائياً عند $P > 0.001$.

تؤكد هذه النتيجة أن الثقافة التنظيمية المرنة، والمحفزة هي الوقود الحقيقي للممارسات الإبداعية. فمدير المدرسة لا يمكنه اجترار حلول غير تقليدية، أو تبني المرونة ما لم تكن الثقافة السائدة في إدارة التعليم، والمدرسة تدعم المبادرة، وتتقبل المخاطرة المحسوبة.

وبالنسبة للدور الوسيط للقيادة الإبداعية (أثر الوساطة): أثبتت النتائج وجود تأثير غير مباشر معنوي للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي عبر المتغير الوسيط (القيادة الإبداعية)، إذ بلغت قيمة هذا الأثر (0.105)، وتشير هذه النتيجة إلى "وساطة جزئية"؛ أي إن الثقافة التنظيمية لا تكتفي بالتأثير



المباشر، بل إنها تعمل على صقل المهارات القيادية الإبداعية لدى المدير، وهذه المهارات بدورها تزيد من شغفه والتزامه بعمله، بمعنى آخر، الإبداع يجعل العمل أكثر متعة وقيمة بالنسبة للمدير، مما يرفع من مستوى التزامه المعياري والعاطفي.

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- 1- أن مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف جاء بدرجة "عالية جداً" من وجهة نظر أفراد الدراسة، إذ سجل المحور الكلي متوسطاً حسابياً بلغ (4.26) وانحرافاً معيارياً (0.552).
- 2- أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس جاء بدرجة عالية جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.40) بانحراف معياري (0.663).
- 3- أن مديري المدارس يتمتعون بمستوى "عالٍ جداً" من الالتزام التنظيمي، إذ سجل المحور الكلي متوسطاً حسابياً قدره (4.23) بانحراف معياري (0.535).
- 4- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 5- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 6- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإبداعية، والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف.
- 7- وجود تأثير معنوي غير مباشر للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي عبر المتغير الوسيط (القيادة الإبداعية)، إذ بلغت قيمة هذا الأثر (0.105)، وتشير هذه النتيجة إلى "وساطة جزئية".

توصيات الدراسة:

تتسق نتائج الدراسة وتوصياتها مع مستهدفات رؤية السعودية 2030 التي تؤكد على تطوير رأس المال البشري وتحسين جودة التعليم وتعزيز الابتكار المؤسسي. إذ إن تعزيز ممارسات القيادة الإبداعية وبناء ثقافة تنظيمية داعمة يساهمان في رفع كفاءة الأداء التعليمي، وتحقيق بيئات تعليمية محفزة للإبداع والتميز، وهو ما يدعم تحقيق التحول الوطني في القطاع التعليمي وفي ضوء ذلك، وبناء على نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

- على وزارة التعليم بالمملكة تعزيز تبني ممارسات القيادة الإبداعية في المدارس من خلال تشجيع قادة المدارس على تبني أنماط القيادة الإبداعية القائمة على دعم المبادرات التربوية وتمكين المعلمين من المشاركة في اتخاذ القرار، لما لذلك من أثر في تحسين الثقافة التنظيمية ورفع مستويات الالتزام التنظيمي.



- تطوير برامج تدريبية مهنية تركز على تنمية مهارات التفكير الابتكاري وإدارة التغيير وبناء فرق العمل، بما يساهم في تحسين فعالية القيادة المدرسية.
 - توسيع نطاق مشاركة المديرين في التخطيط المدرسي وصياغة المبادرات التعليمية، مما يساهم في تعزيز التزامهم التنظيمي وتحملهم للمسؤولية المهنية.
 - تفعيل الحوافز المادية والمعنوية وبرامج التقدير الوظيفي بما يساهم في دعم الالتزام التنظيمي والاستقرار المهني لمديري المدارس وللمعلمين.
 - دعم مبادرات الابتكار المدرسي من خلال تشجيع المدارس على تنفيذ مشاريع ابتكارية ومجتمعات تعلم مهنية تساهم في تطوير الثقافة التنظيمية وتحسين جودة العمليات التعليمية.
- مقترحات الدراسة:

- (1) إجراء دراسات تتناول تعزيز الثقافة التنظيمية كمدخل مباشر وغير مباشر لرفع مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، في ضوء ما أثبتته النتائج من تأثيرها المباشر وغير المباشر.
- (2) التوسع في دراسة الدور الوسيط للقيادة الإبداعية من خلال إدخال متغيرات وسيطة أخرى مرافقة، نظراً لضعف تأثيرها المباشر نسبياً على الالتزام التنظيمي.
- (3) تنفيذ دراسات تجريبية لقياس أثر تنمية القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس على تحسين الالتزام التنظيمي، للتحقق من إمكانية تعزيز تأثيرها عملياً.
- (4) إجراء دراسات مقارنة لاختبار قوة تأثير الثقافة التنظيمية في بيئات تعليمية مختلفة، للتأكد من ثبات قوة التأثير المرتفعة نسبياً التي أظهرتها النتائج.
- (5) دراسة العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية (القيم، المناخ، الأنظمة) والالتزام التنظيمي بشكل تفصيلي، لتحديد أي الأبعاد أكثر تأثيراً.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو هلال، وفاء عمر داوود. أبو سمرة، محمود أحمد. (2025). القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم (ضواحي القدس) وعلاقتها بالانتماء التنظيمي لدى المعلمين، المجلة التربوية الأردنية. 10 (2)، 530-550.
- بونقاب، مختار. (2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية. مجلة /اقتصاديات شمال إفريقيا، 17 (26)، 479-496.
- جدة، علي بن ناصر يحيى، والمخلافي، سلطان بن سعيد عبده. (2021). القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 16 (16)، 528-555.
- حمد، روية سعد الدين. (2022). القيادة الإبداعية وإدارة التغيير في المؤسسات التربوية في ظل الاتجاهات الحديثة في القيادة. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2 (5)، 319-336.



- الرويشد، فيصل بن مدالله. (2022). الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة. *مجلة العلوم التربوية*، (33)، 401-470.
- الزامل، مها عثمان. (2021). دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 22(2)، 9-52.
- السعود، راتب سلامة. (2013). *القيادة التربوية: مفاهيم وأفاق*. دار الصفا للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشهومي، سعيد بن راشد بن علي، الحدابي، داود عبد الملك يحيى، والدباء، عبد المجيد محمد عبد الوهاب. (2021). أثر التماثل التنظيمي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(10)، 1-30.
- الشيخ، أحمد حسن، ومجلد، أسامة عبد الرحمن. (2023). دور القيادة الإبداعية في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة ميدانية على جامعة الملك عبد العزيز بجدة " 1444 هـ - 2023 م". *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 7(14)، 16-34.
- صالح، يزن سمير. (2019). *أثر القيادة الإبداعية في تعزيز مستوى الثقافة التنظيمية: دراسة تطبيقية على موظفي رئاسة الأنروا وفي دمشق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الافتراضية السورية.
- عاشور، محمد علي ذيب، والخطيب، فريال يوسف عبد المجيد. (2022). دور القيادة الإبداعية في تطوير المؤسسات التربوية. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، (25)، 45-67.
- عبد الرحمن، إيهاب، وعامر، طارق عبد الرؤوف (2020) *الإبداع الإداري مفهومه عملياته تنميته*. مصر، دار الحدث للنشر والتوزيع.
- عثمان، دعاء هلال، الكتبي، محسن علي عبده، السعيد، هاني محمد، وأحمد، نجلاء حسن جمعة. (2024). المناخ التنظيمي وأثره على الالتزام التنظيمي. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 15(3)، 1353-1376.
- العثيم، مها بنت خالد (2023). القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، 79(1)، 131-145.
- العنزي، شيمه ظاهر، السرحان، خالد علي. (2025). درجة تطبيق القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها في بعض المتغيرات. *مجلة الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، (10)، (1).
- العنزي، شيمه ظاهر، والسرحان، خالد علي. (2025). درجة تطبيق القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها في بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، 10(1)، 459-476.
- العوائد، س. ع. م.، الحدابي د. ع.، & الدباء ع. م. ع. (2022). درجة ممارسة القيادة التحويلية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وأثرها على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(45)، 52-76.
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.L130322>
- عيد، هالة بنت فوزي محمد. (2015). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (61)، 387 - 426.



الغامدي، وفاء. (2020). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في مكاتب التعليم للبنات بالرياض. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (35)، 360-379.

الفهد، زهوة بنت فوزان فهد. (2021). الالتزام التنظيمي في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الواقع وسبل التعزيز. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (24)، 1-29.

القحطاني، سمية بنت راشد، والعامري، عبد الله محمد علي. (2024). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة حفر الباطن. *مجلة كلية التربية بها*، 35(2)، 429-474.

قنديل، علاء. (2014). *القيادة الإدارية وقيادة الابتكار*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

معنوق، محمد رمضان. (2025). القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(4)، 691-709.

هريش، مسعود، وحديد، مختار. (2019). أثر الثقافة التنظيمية في إدارة المعرفة: دراسة تطبيقية بالمكتبة المركزية في جامعة محمد الصديق بن يحيى -جيجل. *أبحاث اقتصادية وإدارية*، 13(2)، 169-192.

Arabic References

- Abū Hilāl, Wafā' 'Umar Dāwūd, & Abū Samrah, Maḥmūd Aḥmad. (2025). Al-qiyādah al-ibdā'iyyah ladā mudīrī al-madāris fī mudīriyyat al-tarbiyah wa-al-ta'lim (Ḍawāḥī al-Quds) wa-'alāqatuhā bi-al-intimā' al-tanzīmī ladā al-mu'allimīn. *Al-Majallah al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, 10(2), 530–550.
- Būnqāb, Mukhtār. (2021). Al-'adālah al-tanzīmīyah wa-'alāqatuhā bi-al-iltizām al-tanzīmī: Dirāsah maydāniyyah 'alā al-asātidhah al-mu'aqqatīn bi-al-jāmi'āt al-Jazā'irīyah. *Majallat Iqtisādiyyāt Shamāl Ifriqiya*, 17(26), 479–496.
- Jiddah, 'Alī ibn Nāṣir Yaḥyā, & al-Makhlāfī, Sulṭān ibn Sa'īd 'Abduh. (2021). Al-qiyādah al-mutasāmiyah ladā qādat al-madāris al-thānawīyah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah wa-'alāqatuhā bi-taṭwīr al-thaqāfah al-tanzīmīyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, (16), 528–555.
- Ḥamad, Rūḥiyyah Sa'd al-Dīn. (2022). Al-qiyādah al-ibdā'iyyah wa-idārat al-taḥyīr fī al-mu'assasāt al-tarbawīyah fī ḡill al-ittijāhāt al-ḥadīthah fī al-qiyādah. *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīniyyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyyah*, 2(5), 319–336.
- Al-Ruwayshid, Fayṣal ibn Madallāh. (2022). Al-iltizām al-tanzīmī lil-mu'allimīn wa-al-mu'allimāt bi-madāris al-ta'lim al-'āmm fī minṭaqat al-Jawf fī ḍaw' mumārasat al-qā'id al-tarbawī li-manhajīyyat al-qiyādah al-khādimah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, (33), 401–470.
- Al-Zāmil, Mahā 'Uthmān. (2021). Dawr al-thaqāfah al-tanzīmīyah fī tafīl taṭbīq al-idārah al-iliktrūniyyah fī ḍaw' ru'yat al-Mamlakah 2030. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyyah*, 22(2), 9–52.
- Al-Su'ūd, Rātib Salāmah. (2013). *Al-qiyādah al-tarbawīyah: Mafāhīm wa-āfāq*. Dār al-Ṣafā' lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Al-Shahūmī, Sa'īd ibn Rāshid ibn 'Alī, al-Ḥadābī, Dāwūd 'Abd al-Malik Yaḥyā, & al-Dabbā', 'Abd al-Majīd Muḥammad 'Abd al-Wahhāb. (2021). Athar al-tamāthul al-tanzīmī fī al-iltizām al-tanzīmī ladā mu'allimī



- madāris al-ta'lim al-asāsī fi Sulṭanat 'Umān. **Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah**, 5(10), 1–30.
- Al-Shaykhī, Aḥmad Ḥasan, & Mujallad, Usāmah 'Abd al-Raḥmān. (2023). Dawr al-qiyādah al-ibdā'iyyah fi taḥqīq al-tamayyuz al-mu'assasī: Dirāsah maydāniyyah 'alā Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz bi-Jiddah "1444 H.–2023 M." **Majallat al-'Ulūm al-Iqtisādiyyah wa-al-Idāriyyah wa-al-Qānūniyyah**, 7(14), 16–34.
- Ṣāliḥ, Yazan Samīr. (2019). **Athar al-qiyādah al-ibdā'iyyah fī ta'zīz mustawā al-thaqāfah al-tanzīmīyyah: Dirāsah taṭbīqiyyah 'alā muwazzāfi ri'āsāt al-Unruwā fi Dimashq** [Risālat mājistir ghayr manshūrah]. Al-Jāmi'ah al-Iftirādiyyah al-Sūriyyah.
- 'Āshūr, Muḥammad 'Alī Dhīb, & al-Khaṭīb, Firyāl Yūsuf 'Abd al-Majīd. (2022). Dawr al-qiyādah al-ibdā'iyyah fi taṭwīr al-mu'assasāt al-tarbawīyyah. **Irbid lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah**, (25), 45–67.
- 'Abd al-Raḥmān, Ḥāb, & 'Āmir, Ṭariq 'Abd al-Ra'ūf. (2020). **Al-ibdā' al-idārī: Mafhūmuhu, 'amaliyyātuḥu, tanmiyatuhu**. Miṣr: Dār al-Ḥadath lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Uthmān, Du'ā' Hilāl, al-Kutbī, Muḥsin 'Alī 'Abduḥ, al-Sa'īd, Hānī Muḥammad, & Aḥmad, Najlā' Ḥasan Jum'ah. (2024). Al-manākh al-tanzīmī wa-atharūḥu 'alā al-iltizām al-tanzīmī. **Al-Majallah al-'Ilmiyyah lil-Dirāsāt al-Tijāriyyah wa-al-Bī'iyyah**, 15(3), 1353–1376.
- Al-'Uthaym, Mahā bint Khālīd. (2023). Al-qiyādah al-ibdā'iyyah ladā mudīrāt al-madāris al-thānawīyyah al-ḥukūmiyyah fi Madīnat Buraydah min wījhat nazar al-mu'allimāt. **Al-Majallah al-Dawliyyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah al-Mu'āshirah**, 79(1), 131–145.
- Al-'Anazī, Shaymah Ḥānī, & al-Sarḥān, Khālīd 'Alī. (2025). Darajat taṭbīq al-qiyādah al-ibdā'iyyah li-mudīrī al-madāris al-thānawīyyah fī al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah wa-'alāqatuhā fī ba'd al-mutaghayyirāt. **Majallat al-Jam'iyyah al-Urduniyyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah**, 10(1), 1.
- Al-'Awā'id, S. 'M., al-Ḥadābī, D. '., & al-Dabbā', 'M. ' (2022). Darajat mumārasat al-qiyādah al-taḥwīliyyah fi Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Ta'lim fi Sulṭanat 'Umān wa-atharūḥa 'alā al-iltizām al-tanzīmī ladā al-muwazzāfin. **Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah**, 6(45), 52–76.
- 'Id, Hālah bint Fawzī Muḥammad. (2015). Taṣawwur muqtarah li-taḥqīq al-qiyādah al-ibdā'iyyah ladā al-qiyādāt al-jāmi'iyyah bi-al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah. **Majallat Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs**, (61), 387–426.
- Al-Ghāmīdī, Wafā'. (2020). Al-thaqāfah al-tanzīmīyyah wa-'alāqatuhā bi-al-ibdā' al-idārī fī makātīb al-ta'lim lil-banāt bi-al-Riyāḍ. **Al-Majallah al-Dawliyyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah**, (35), 360–379.
- Al-Fahd, Zahwah bint Fawzān Fahd. (2021). Al-iltizām al-tanzīmī fī Kullīyyat al-Ta'lim al-Mustamirr wa-Khidmat al-Mujtama' fī Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Su'ūd al-Islāmiyyah: Al-wāqī' wa-subul al-ta'zīz. **Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Idāriyyah**, (24), 1–29.



- Al-Qaḥṭānī, Sumayyah bint Rāshid, & al-‘Āmirī, ‘Abd Allāh Muḥammad ‘Alī. (2024). Al-thaqāfah al-tanzīmiyyah wa-‘alāqatuhā bi-al-ibdā’ al-idārī fi al-madāris al-thānawīyyah lil-banāt bi-Muḥāfazat Ḥafar al-Bāṭin. *Majallat Kulīyyat al-Tarbiyah bi-Banhā*, 35(2), 429–474.
- Qindil, ‘Alā’. (2014). *Al-qiyādah al-idāriyyah wa-qiyādat al-ibtikār*. Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzī’.
- Ma’tūq, Muḥammad Ramaḍān. (2025). Al-qiyādah al-ibdā’iyyah ladā mudīrī al-madāris al-‘āmmah min wījhat naẓar al-mu‘allīmīn. *Al-Majallah al-Ifriqiyyah lil-Dirāsāt al-Mutaqaddimah fi al-‘Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā’iyyah*, 4(4), 691–709.
- Harīkish, Mas’ūd, & Ḥadīd, Mukhtār. (2019). Athar al-thaqāfah al-tanzīmiyyah fi idārat al-ma’rifah: Dirāsah taṭbīqiyyah bi-al-maktabah al-markaziyyah fi Jāmi‘at Muḥammad al-Ṣiddīq ibn Yahyá – Jjil. *Abḥāth Iqtisādiyyah wa-Idāriyyah*, 13(2), 169–192.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Bush, T. (2020). *Educational leadership and management (5th ed.)*. Sage Publication
- Creswell, J.W.(2012).*Education research; Planning conducting and Evaluating Research*.(4th) Boston, MA: Pearson.
- Hengyodmak, S., & Deepu, S. (2024). The Relationship Between Organization Culture and Organizational Commitment of Private School Teachers under Buriram Provincial Educational Office *STOU Education Journal*, 17(2), 92-108.
- Li, M., Liu, F., & Yang, C. (2024). Teachers’ emotional intelligence and organizational commitment: A moderated mediation model of teachers’ psychological well-being and principal transformational leadership. *Behavioral Sciences*, 14(4), 345.
- Moreira Mero, N., Hidalgo Fernández, A., Loo Alcívar, M. I., & González Santa Cruz, F. (2020). Influence of internal marketing dimensions on organizational commitment: an empirical application in ecuadorian co-operativism. *Sage Open*, 10(3), 2158244020945712 of *Global Business*. 8(1), 1-14.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705–750.
- Shahzad, F., Luqman, R. A., Khan, A. R., & Shabbir, L. (2012). Impact of organizational culture on organizational performance: An overview. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*.
- shuhumi, S. R., Yahya Al-Hidabi, D. A. M., & Akinbode, A. I. (2025). Examining the mediating role of innovative organizational culture between transformational leadership styles and organizational commitment. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1646970). Frontiers.
- Sohmen, V. (2015). Reflections on Creative leadership. *International Journal. of Global Business*, 8 (1), 1-14



Yılmaz, Y., Karataş, E. B., Salık, H., Gürsoy, İ., & Gürlek, G. (2024). Examining the effect of teachers' perceived organizational culture on organizational commitment. *Journal of Management and Educational Sciences*, 3(1), 109-117.

الملاحق

ملحق (1) الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته تحية طيبة وبعد ،،،،

يقوم الباحث بدراسة علمية بعنوان: (الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف) وتهدف إلى الكشف عن الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الطائف وذلك من خلال:

- 1- التعرف على مستوى ممارسة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس.
- 2- الكشف عن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس.
- 3- تحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس.
- 4- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس.
- 5- التعرف على طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس.
- 6- الكشف عن طبيعة العلاقة بين القيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس.
- 7- التحقق من الدور الوسيط للقيادة الإبداعية في تحسين العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس.

وأرغب منكم مشكورين التكرم بالمشاركة في تعبئة هذه الاستبانة، التي لا تستغرق أكثر من 5 دقائق، علمًا بأن جميع البيانات سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولأغراض البحث فقط. جعل الله هذا العمل في ميزان حسناتكم يوم الدين.

الدكتور: سعود بن عبد الجبار الحارثي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك بكلية الملك عبد الله للدراسات والبحوث الجوية

1- المرحلة:

- ابتدائي
- متوسط
- ثانوي

2- سنوات الخبرة في العمل الإداري:

- أقل من خمس سنوات



○ من 5 إلى 10 سنوات

○ أكثر من 10 سنوات

3- المؤهل العلمي:

○ بكالوريوس

○ ماجستير

○ دكتوراه

المحور الأول: الثقافة التنظيمية

م	العبارة	مستوى الممارسة
		عالية جداً عالية متوسطة ضعيفة ضعيفة جداً
البعد الأول: القيم التنظيمية		
1.	يحرص مدير المدرسة على ترسيخ قيم التعاون والاحترام بين العاملين.	
2.	تسود في المدرسة قيم العمل الجماعي التي يدعمها مدير المدرسة.	
3.	يعزز مدير المدرسة الالتزام بالقيم التربوية في العمل المدرسي.	
البعد الثاني: المناخ التنظيمي		
4.	يسهم مدير المدرسة في إيجاد مناخ مدرسي إيجابي يسوده الاحترام.	
5.	يشجع مدير المدرسة العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلمين.	
6.	يوفر مدير المدرسة جوًّا من الثقة المتبادلة داخل المدرسة.	
البعد الثالث: الأنظمة والمعايير التنظيمية		
7.	يطبق مدير المدرسة الأنظمة والتعليمات بعدالة وشفافية.	
8.	يوضح مدير المدرسة للمعلمين المعايير التي تحكم العمل المدرسي.	
9.	يلتزم مدير المدرسة بالإجراءات التنظيمية بما	



يخدم مصلحة المدرسة.

المحور الثاني: الالتزام التنظيمي:

م	العبارة	مستوى الممارسة
		عالية جداً عالية متوسطة ضعيفة ضعيفة جداً
البعد الأول: الالتزام العاطفي		
10.	يظهر مدير المدرسة اعتزازاً بانتمائه للمدرسة.	
11.	يعمل مدير المدرسة بروح إيجابية تعكس حبه لعمله المدرسي.	
12.	يحرص مدير المدرسة على تحقيق مصلحة المدرسة قبل مصالحة الشخصية.	
البعد الثاني: الالتزام الاستمراري		
13.	يسعى مدير المدرسة للاستمرار في تطوير المدرسة على المدى الطويل.	
14.	يحرص مدير المدرسة على استقرار العمل المدرسي وعدم تعريضه للاضطراب.	
15.	يتعامل مدير المدرسة مع مهامه بما يعكس حرصه على بقاء المدرسة متميزة.	
البعد الثالث: الالتزام المعياري (الأخلاقي)		
16.	يلتزم مدير المدرسة بأخلاقيات المهنة في جميع ممارساته الإدارية.	
17.	يشعر مدير المدرسة بمسؤولية أخلاقية تجاه المعلمين والطلاب.	
18.	يحرص مدير المدرسة على أداء واجباته الإدارية بإخلاص وأمانة.	
المحور الثالث: القيادة الإبداعية:		
م	العبارة	مستوى الممارسة
		عالية جداً عالية متوسطة ضعيفة ضعيفة جداً
البعد الأول: المرونة القيادية		



19. يتعامل مدير المدرسة بمرونة مع المواقف المختلفة داخل المدرسة.

20. يغيّر مدير المدرسة أساليبه الإدارية بما يتناسب مع ظروف العمل المدرسي.

21. يتقبل مدير المدرسة وجهات النظر المختلفة للمعلمين عند اتخاذ القرارات.

البعد الثاني: تشجيع الابتكار

22. يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم أفكار جديدة لتطوير العمل المدرسي.

23. يدعم مدير المدرسة المبادرات الإبداعية حتى وإن تضمنت قدرًا من المخاطرة.

24. يرئى مدير المدرسة بيئة مدرسية محفزة على الإبداع والابتكار.

البعد الثالث: حل المشكلات بطرق إبداعية

25. يعالج مدير المدرسة المشكلات بأساليب غير تقليدية.

26. يشرك مدير المدرسة المعلمين في إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات المدرسية.

27. يتخذ مدير المدرسة قراراته بعد دراسة البدائل المختلفة بطرق إبداعية.





العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي في مدينة الرياض

أ.د. أحمد محمد الغرابية**

Gha2hmad@yahoo.com

متعب صقر العتيبي*

mutebsaqer@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي شركة المراعي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من موظفي الشركة، فيما بلغت عينة الدراسة (380) موظفًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق الوظيفي لـ Maslach، ومقياس الاندماج في العمل لـ Schaufeli بعد تقنينها على البيئة السعودية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل، مما يشير إلى أن ارتفاع الاندماج في العمل قد يرتبط بزيادة الضغوط والإجهاد المهني لدى العاملين.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الوظيفي، الاندماج في العمل، القطاع الخاص، شركة المراعي، مدينة الرياض، الموظفون.

* طالب دكتوراة علم النفس الاجتماعي والصناعي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك، السعودية.

** أستاذ علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

للاقتباس: العتيبي، متعب صقر؛ الغرابية، أحمد محمد. (2026). العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي في مدينة الرياض، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 302-325.

© 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.



The Relationship between Occupational Burnout and Work Engagement among Private Sector Employees at Almarai Company in Riyadh City

Muteb Saqer Alotaibi *

mutebsaqer@hotmail.com

Prof. Ahmad Mohamed Algharaibeh **

Gha2hmad@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to explore the relationship between job burnout and work engagement among employees of Almarai. For the study purposes, the descriptive correlational-comparative approach was adopted. The population of the study consisted of company employees, from whom a stratified random sample of 380 employees was selected. The Christina Maslach Occupational Burnout Scale and the Work Engagement Scale developed by Wilmar Schaufeli were utilized, both of which were standardized for the Saudi context. The findings revealed a positive statistically significant correlation between occupational burnout and work engagement, indicating that higher levels of work engagement may be associated with increased occupational stress and professional exhaustion among employees.

Keywords: Occupational Burnout, Work Engagement, Private Sector, Almarai, Riyadh, Employees.

* PhD Candidate in Social and Industrial Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

** Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alotaibi, Muteb Saqer. & Algharaibeh, Ahmad Mohamed. (2026). The Relationship between Occupational Burnout and Work Engagement among Private Sector Employees at Almarai Company in Riyadh City. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 302-325

© 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 العنصر البشري الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المنظمات في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، إذ يمثل المحرك الرئيس للإنتاج والإبداع والابتكار والتجديد. وإذا لم تحرص المنظمة على تنمية هذا العنصر والمحافظة عليه، فإنها ستفقد كفاءتها وقدرتها التنافسية في بيئة عمل تتسم بالتغير السريع والتحديات المتزايدة. ولذلك ركزت بحوث علم النفس الصناعي والتنظيمي على دراسة المتغيرات النفسية التي تؤثر في كفاءة المورد البشري وأدائه، ومن أبرز هذه المتغيرات الاحتراق الوظيفي (Occupational Burnout)، الذي يشير إلى حالة من الإنهاك الجسدي والعاطفي والعقلي الناتج عن التعرض المزمّن للضغوط المهنية. وقد أشار فرويدنبرغر (Freudenberger، 1974) إلى هذه الظاهرة لأول مرة، ثم قام ماسلاش (Maslach، 1982) بتوسيع أبعادها لتشمل: الإنهاك العاطفي، وتبدّل المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي، مع توضيح ارتباطها بانخفاض الدافعية والإنتاجية وتدهور العلاقات المهنية (Bakker et al، 2008). ويُعد الاحتراق الوظيفي نتيجة طبيعية للتعرض المستمر لضغوط العمل، إذ يؤثر سلباً في أداء العاملين ويُضعف قدرتهم على التكيف، كما ينعكس على فعالية المنظمات واستدامة أدائها (إمام، 2018).

في المقابل، يمثل الاندماج في العمل (Work Engagement) أحد المفاهيم الإيجابية في علم النفس التنظيمي، ويعكس حالة ذهنية إيجابية تتسم بالحيوية والتفاني والانغماس في العمل. وقد أشار ديمبروتي وباكر وشوفلي (JD-R Model) (Schaufeli & Bakker، 2000; Demerouti & Bakker، 2001) إلى أن توافر الموارد التنظيمية والشخصية يسهم في تعزيز الاندماج في العمل، في حين يؤدي استنزاف هذه الموارد إلى زيادة احتمالية الاحتراق الوظيفي. كما بينت الدراسات أن الخبرة العملية تعد من العوامل المؤثرة في مستوى اندماج الموظف، إذ تسهم في تعزيز قدرته على التعامل مع متطلبات العمل بفعالية (البليهي، 2021). كما تلعب المتغيرات الديموغرافية، مثل العمر والخبرة والمستوى الوظيفي، دوراً مهماً في تفسير الفروق الفردية في الاستجابات النفسية والمهنية، إذ يرتبط العمر بالنضج الانفعالي والقدرة على ضبط الذات (البراك، 2020)، بينما تمثل الخبرة مصدراً مهماً لتطوير استراتيجيات مواجهة الضغوط، ويسهم المستوى الوظيفي في زيادة التحكم في متطلبات العمل وتوافر الدعم التنظيمي، مما يخفف من الاحتراق الوظيفي ويعزز الاندماج في العمل (Bakker، 2018). وبناءً على ما سبق، تتضح العلاقة العكسية بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل، إذ يؤدي ارتفاع مستويات الاحتراق إلى انخفاض الاندماج، والعكس صحيح. وعلى الرغم من أهمية هذه العلاقة، فإنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث في السياق المحلي، لا سيما في القطاع الخاص الذي يشهد ضغوطاً تنظيمية متزايدة وتغيرات متسارعة. ومن هنا، تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في



العمل لدى موظفي القطاع الخاص، بما يسهم في تقديم رؤى تطبيقية لتعزيز بيئات العمل الصحية ودعم الرفاه النفسي والفعالية التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

تسعى المنظمات الحديثة إلى تعزيز كفاءة مواردها البشرية بوصفها الركيزة الأساسية لتحقيق الأداء المتميز والميزة التنافسية. ويُعد العاملون بما يمتلكونه من معارف ومهارات القوة المحركة لاستمرارية المنظمات، الأمر الذي يجعل من الضروري الاهتمام بالعوامل النفسية والتنظيمية التي قد تؤثر في أدائهم. وفي هذا السياق، يُعد الاحتراق الوظيفي من أبرز التحديات التي تواجه العاملين في بيئات العمل المعاصرة، لما له من آثار سلبية على الأداء الفردي والتنظيمي (الشبلي، 2024). وتشير الأدبيات إلى أن الاحتراق الوظيفي يؤدي إلى حالة من الإنهاك الجسدي والعقلي والانفعالي، ويرتبط بانخفاض الإنتاجية وتراجع الرضا والاستقرار الوظيفي، فضلاً عن ضعف الالتزام التنظيمي وتدنّي الشعور بالإنجاز (Leiter & Maslach, 2023; Guan et al, 2017; الغامدي، 2025; حرموش، 2025; منصور، 2013). كما ينعكس سلباً على سلوك العاملين وأدائهم، مما قد يؤدي إلى خسائر مادية ومعنوية على مستوى المنظمة (إمام، 2018)، في المقابل، يُعد الاندماج في العمل من المفاهيم الإيجابية التي تعكس حالة من الحيوية والتفاني والانغماس في أداء المهام، ويرتبط بمستويات مرتفعة من الأداء والرضا الوظيفي. وقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة عكسية بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل، إذ يؤدي ارتفاع مستويات الاحتراق إلى انخفاض مستوى الاندماج لدى العاملين، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل، فإن الحاجة لا تزال قائمة لمزيد من البحث في هذه العلاقة، خاصة في السياق المحلي وداخل القطاع الخاص، الذي يتميز بارتفاع متطلبات العمل وتسارع التغيرات التنظيمية، مما قد يزيد من احتمالية التعرض للاحتراق الوظيفي ويؤثر في مستوى اندماج العاملين.

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي، بما يسهم في تقديم فهم أعمق لهذه العلاقة، ودعم الجهود الرامية إلى تحسين بيئة العمل وتعزيز الرفاه النفسي والأداء التنظيمي.

ومن هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي؟

ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة

المراعي؟



أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في استكشاف العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي، ويتمثل فيما يأتي:
التعرف على مستوى الاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي.
الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

- الإسهام في إثراء الأدبيات في علم النفس الصناعي والتنظيمي من خلال توضيح العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل.
- دعم البحوث العربية بدليل علمي من البيئة السعودية حول هذه العلاقة في القطاع الخاص.
- الإسهام في بناء إطار نظري يفسر طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل بما يدعم الدراسات المستقبلية في مجال علم النفس الصناعي والتنظيمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- مساعدة شركة المراعي في التعرف على أثر الاحتراق الوظيفي على اندماج العاملين.
- دعم تطوير سياسات وبرامج تقلل الاحتراق وتعزز بيئات العمل الإيجابية.
- تحسين الأداء والإنتاجية من خلال تعزيز اندماج الموظفين.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: شركة المراعي – مدينة الرياض.
الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1447هـ.
الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق الوظيفي: (Occupational Burnout)

حالة من الإنهاك العاطفي والجسدي وتدني الشعور بالإنجاز نتيجة ضغوط العمل (Maslach، 1982).

ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة أثناء إجابته على مقياس الاحتراق الوظيفي المطبق في البحث الحالي

الاندماج في العمل: (Work Engagement)

حالة ذهنية إيجابية تتسم بالحيوية والتفاني والانغماس في العمل (Schaufeli & Bakker، 2004).



ويعرّف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة أثناء إجابتهم على مقياس الاندماج في العمل المطبق في البحث الحالي.

تعريف شركة المراعي: يعرفها الباحثان بأنها: إحدى أكبر الشركات المتخصصة في إنتاج وتوزيع الأغذية والمشروبات في منطقة الشرق الأوسط تأسست في المملكة العربية السعودية.

التعريف الإجرائي لشركة المراعي:

هي الشركة محل التطبيق الميداني في هذه الدراسة، ويُقصد بها العاملون في شركة المراعي بالمملكة العربية السعودية ممن تنطبق عليهم شروط عينة الدراسة، وذلك لدراسة مستوى الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لديهم.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الاحتراق الوظيفي: الاحتراق الوظيفي يعد من الظواهر النفسية الهامة التي تؤثر في الأفراد، وخصوصاً في المهن التي تتطلب تفاعلاً مستمراً مع الآخرين، وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الاحتراق بعد انعقاد أول مؤتمر دولي حول الاحتراق النفسي في فيلادلفيا عام 1981م، ويُعد مفهوم الاحتراق الوظيفي ظاهرة حديثة نسبياً، ظهرت في أوائل السبعينيات من القرن العشرين ونالت اهتمام خبراء الإدارة والسلوك الوظيفي وعلم النفس الإداري؛ بسبب آثارها السلبية كظاهرة نفسية مزمنة على العنصر البشري في مجال العمل. هذه الظاهرة تعد عائقاً كبيراً يمنع الفرد من أداء دوره بشكل كامل (امام، 2018)

مراحل الاحتراق الوظيفي:

يمر الاحتراق الوظيفي بعدد من المراحل حتى يصل الفرد إلى قمة المعاناة والشعور بالاحتراق الوظيفي، وهي على النحو الآتي:

أ- مرحلة الاستغراق: إذ يكون فيها مستوى الرضا الوظيفي مرتفع، ويكون الموظف على درجة كبيرة من الحيوية والنشاط وعندما يحدث عدم اتساق بين ما هو متوقع وما بين ما يحدث فعلياً في بيئة العمل يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض تدريجياً، مسبباً ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظف.

ب- مرحلة التبلد: وهي مرحلة تتطور ببطء، وينخفض فيها مستوى رضا الموظف عن العمل وبالتالي ينخفض لديه مستوى النشاط والدافعية مما ينعكس على نتائج أدائه بشكل سلبي، ويشعر الموظف بسوء صحته، والملل والروتين، وتظهر عليه حالات البعد عن الزملاء وينخفض مستوى الطموح لديه.

ج- مرحلة الانفصال: يعي الموظف ما يحدث له، ويبدأ في الانسحاب النفسي والابتعاد على الجماعة، ويرتفع بذلك الإجهاد النفسي، ويصل الفرد إلى الإنهاك المزمن، وتدني صحته النفسية والبدنية.

د- المرحلة الحرجة: تعد أقصى مراحل الاحتراق الوظيفي، وفي هذه المرحلة تزداد الأعراض النفسية والسلوكية والبدنية وتأخذ منحى خطياً، وتتمثل هذه الأعراض في فقدان القدرة على التركيز، والدخول في



حالة من الاكتئاب والملل، والبدء في التغيب عن العمل ممل يؤدي إلى انخفاض سريع في إنجاز الموظف، بحيث يصبح الموظف جل تفكيره ترك العمل والانسحاب (الشبلي، 2024)

أبعاد الاحتراق الوظيفي:

أشار (Seligman & Csikszentmihalyi، 2000) إلى أن للاحتراق الوظيفي أبعاد رئيسة تتمثل بالآتي:

1- الإرهاق العاطفي: وهو شعور عام بالإرهاك الانفعالي والعقلي يأتي من عبء العمل الثقيل الذي يعاني منه الموظف عند ممارسته لمسؤولياته المهنية، فعند إحساسه بالتعب الشديد يصبح غير قادر على العمل.

2- تبلد الشعور: هو حالة الموظف الذي يتولد لديه شعور سلبي ومواقف ساخرة ومتهمكة تجاه المراجعين أو زملائه تصل إلى عدم المبالاة وتتضمن أعراض هذا البعد في التشاؤم، وكثرة الانتقاد والسخرية، والتحكم واللوم للزملاء وعدم مراعاة شعور الآخرين كما يعبر عنه بأنه ميل الموظف إلى تقييم ذاته بصورة سلبية وبالتالي يشعر الموظف بأنه غير قادر على إنجاز المهام المطلوبة منه ويصبح غير قادر على التكيف مع ضغوط العمل وينتج عن ذلك ضعف في الإنتاجية وانخفاض الدافعية.

3- نقص الشعور بالإنجاز: هو ميل الموظف إلى تقييم ذاته بطريقة سلبية فيما يتعلق بأدائه لعمله وتقديمه لخدمة المراجعين، وفقدان السعادة والرضا بالعمل كما يتمثل بميل الموظف إلى تقييم ذاته بصورة سلبية وبالتالي يشعر الموظف بأنه غير قادر على إنجاز المهام المطلوبة منه ويصبح غير قادر على التكيف مع ضغوط العمل

ثانياً: مفهوم الاندماج في العمل

يشير الاندماج في العمل إلى الاستثمار الكامل للذات في الأدوار الوظيفية، ويظهر من خلال الطاقة والاندماج المعنوي والتركيز السلوكي، (Rich et al، 2010) قدم كان Kahn مصطلح الاندماج Engagement لأول مرة عام (١٩٩٠)، وعرفه بأنه: تسخير أعضاء المنظمة ذواتهم لأداء أدوارهم في العمل، فمن خلال الاندماج يوظف الفرد نفسه ويعبر عنها جسدياً ومعرفياً وانفعالياً أثناء أداء دوره (Kahn، 1990) ومع مطلع القرن الحادي والعشرين، زاد الاهتمام بمفهوم الاندماج في العمل نتيجة للتركيز على أهمية القوى البشرية والأداء الأمثل والحالة النفسية الايجابية للعاملين والمشاركة في بيئة العمل وذلك بدلاً من التركيز السائد في علم النفس على نقاط الضعف (Seligman & Csikszentmihalyi، 2000)

أهمية الاندماج في العمل:

الاندماج في العمل حالة من الحماس والالتزام الكامل تجاه المهام والمؤسسة، مما يرفع الإنتاجية لدى المؤسسة وتتمثل أهمية الاندماج في العمل بالآتي:

1- يعد الاندماج في العمل مؤشراً رئيساً على جودة الأداء الوظيفي والرضا المهني.



2- يعكس الاندماج في العمل الصحة النفسية الإيجابية للموظف ودافعيته في أداء مهامه. كما يزيد

من احتمالية التفاني في العمل وتحقيق الأهداف التنظيمية بنجاح

3-زيادة الإنتاجية والأداء: الموظفون المندمجون يبذلون جهداً أكبر، ويركزون على إتقان مهامهم، مما يرفع الكفاءة العامة للفرق، ويؤدي الاندماج في العمل الى تحسين مستوى الأداء الفردي والجماعي، حيث يحرص الموظف على تقديم أفضل ما لديه، ويتميز بالتركيز والالتزام اثناء أداء مهامه. كما يسهم ذلك في تقليل الأخطاء وتحسين جودة العمل ، الأمر الذي ينعكس على رفع مستوى الإنتاجية داخل المؤسسة بصورة عامة..

4-رفع مستويات الولاء بالمؤسسة: الشعور بالاندماج والانتماء يقلل من رغبة الموظفين في ترك العمل، مما يقلل تكاليف الاستبدال والتدريب.

5- انخفاض معدلات التغيب: الموظف المندمج يأتي للعمل بنشاط وحماس، مما يقلل من التغيب غير المبرر (سالم، 2025)

أبعاد الاندماج في العمل:

للالندماج في العمل مجموعة من الأبعاد ومن أبرزها الآتي:

1- الحيوية: وتعتبر عن مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل والاستعداد للاستثمار الجهد في العمل، أي أنها مستوى الطاقة الذي يظهره الموظف جنباً إلى جنب مع المرونة العقلية أثناء العمل.

2- التفاني: ويشير إلى الشعور بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحمدي.

3-الاستغراق: ويشير إلى التركيز الكامل والانغماس العميق في العمل، إذ يشعر الفرد بمرور الوقت بسرعة ويجد صعوبة في الانفصال عن العمل، وتعتبر هذه الحالة عن استيعاب تام وانغماس كامل في أداء المهام في العمل (عطية، 2025).

الدراسات السابقة:

اهتمت دراسة غانم وآخرين (2024) بالتعرف على العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية المركز الرئيس، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين في المركز الرئيس للمؤسسة العامة للاتصالات اليمنية، البالغ عددهم (1700)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات، أبرزها: أن مستوى ضغوط العمل والاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية- المركز الرئيس كان متوسطاً. وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل بأبعاده (صراع الدور، غموض الدور، عبء الدور، بيئة العمل الداخلية، تدني الإبداع وفرص التقدم الوظيفي) وبين الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية المركز



الرئيس. كما توصلت الدراسة إلى أن تأثير أبعاد ضغوط العمل في تحقيق الاحتراق الوظيفي في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية المركز الرئيس، وفقاً لاختبار الانحدار البسيط جاء متفاوتاً، إذ كان بعد تدني الإبداع وفرص التقدم الوظيفي الأعلى تأثيراً في الاحتراق الوظيفي، يليه بعد غموض الدور، يليهما بعد صراع الدور، يليهم بعد عبء الدور، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد بيئة العمل الداخلية.

وهدفت دراسة آل حارث (2025) إلى التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي للعاملين في المستشفيات الحكومية السعودية، وذلك من خلال رصد الدور الذي تلعبه برامج التدريب الإداري في تدنية الاحتراق الوظيفي للعاملين في المستشفيات الحكومية السعودية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد مدى إسهام برامج التدريب الإداري في تدنية الاحتراق الوظيفي، يتكون مجتمع الدراسة من عينة من العاملين في المستشفيات الحكومية السعودية بالتطبيق على مستشفى الملك خالد بنجران بكافة مستوياتهم الذي يقدر ب (1968) مفردة متمثلة في فريق الأطباء والتمريض والإداريين والفنيين الأخصائيين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وتم التحقق من كافة فروض الدراسة واختبارها.

وتناولت دراسة الصعدي والحري (2026) التعرف على دور التحول الرقمي في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في البيئة الجامعية، إذ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على عينة من الموظفين الإداريين في جامعة جدة. وقد أظهرت النتائج أن التحول الرقمي يسهم بشكل إيجابي في تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي من خلال تحسين بيئة العمل وتخفيف الأعباء الإدارية، كما أشارت إلى أن استخدام التقنيات الحديثة يعزز الكفاءة ويحد من الضغوط النفسية المرتبطة بالعمل.

وأجرى كيم وجونغ (Kim & Jung, 2022) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى الاندماج في العمل لدى موظفي الشركات الكورية. وتكوّنت عينة الدراسة من 150 موظفًا، وتم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الاندماج في العمل (UWES). وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائية، حيث ارتبط ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية بانخفاض مستوى الاندماج في العمل.

وهدفت دراسة (Eljaaidi, 2016) إلى تحليل مفهوم الاندماج الوظيفي من حيث أبعاده النظرية وآثاره على الأداء في المنظمات. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات السابقة. وأظهرت النتائج أن الاندماج الوظيفي يمثل حالة نفسية إيجابية تتمثل في الحيوية والتفاني والانغماس في العمل، كما يرتبط بشكل مباشر بتحسين الأداء الفردي والمؤسسي، ويعد من أهم المتغيرات المؤثرة في فعالية المنظمات الحديثة.



وأوضحت دراسة الصبجي (2021) العلاقة بين الاحتراق الوظيفي وأداء العاملين في وزارة الشؤون البلدية والقروية، وقد تكونت عينة الدراسة من (149) موظفا إداريا من أمانة محافظة جدة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياس الاحتراق الوظيفي لماسلاش وأداة الاستبانة لقياس أداء العاملين، وتم استخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد للأساليب الإحصائية، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً للاحتراق الوظيفي على أداء العاملين.

وهدف دراسة علي (2023) إلى التعرف على مستوى الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن الفروق في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية التي ترجع لمتغيري النوع (ذكور/ إناث)، وسنوات الخبرة التدريسية (أقل من 15 سنة/ من 15 سنة إلى 27 سنة/ أكثر من 27 سنة)، وقد تكونت عينة البحث الحالي من (398) معلماً ومعلمة بالمدارس الابتدائية بالإدارة التعليمية بالحسينية، وأظهرت نتائج البحث وجود مستوى مرتفع جدا من الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاندماج في العمل ترجع لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاندماج في العمل ترجع لسنوات الخبرة التدريسية (أقل من 15 سنة/ من 15 سنة إلى 27 سنة/ أكثر من 27 سنة) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية

واهتمت دراسة عباس (2025) بفحص بنية اندماج العمل بين الموظفين والموظفات وطبق الباحثان المقياس على عينة بلغت (٣٠٢) معلم ومعلمة واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي والنموذج ثنائي العوامل، وأتبعهما التحليل العاملي التوكيدي للكشف عن بنيته، وتوصلت النتائج إلى أن مقياس اندماج العمل يتكون من عامل واحد فقط تم تسميته اندماج التدريس، ثم أضاف الباحثان بعد اندماج الاجتماعي للبنية المستخرجة للمقياس (البنية الأحادية)، وأجرى التحليل العاملي التوكيدي، ومن خلال مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين الأحادي والثنائي قارن بينهما، فأتضح أن النموذج الثنائي يظهر تمثيلاً أفضل للبيانات من النموذج الأحادي، كما أشارت النتائج إلى أن المقياس ببنيته الثنائية يتمتع باتساق داخلي عال وثبات مرتفع؛ إذ بلغت قيمة ألفا-كرونباخ للمقياس ككل (0.725). وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في اندماج العمل، أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائية بينهما.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: هدفت دراسة غانم (2024) ودراسة آل حارث (2025) ودراسة الصعدي والحري (2026) إلى تناول موضوع الاحتراق الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه وسبل الحد منه، في حين ركزت دراسة Eljaaidi (2016) على تحليل مفهوم الاندماج في العمل وآثاره، كما هدفت دراسة الصبجي (2021) إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق الوظيفي وأداء العاملين.



ومن حيث المنهج: اتفقت معظم الدراسات مثل دراسة غانم (2024)، وآل حارث (2025)، والصعيدى والحري (2026)، والصبي (2021) على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، في حين اعتمدت دراسة، Eljaaidi (20016) على المنهج الوصفي القائم على تحليل الأدبيات. أما من حيث العينة: تنوعت العينات بين موظفي القطاعات الحكومية والخدمية، إذ شملت دراسة غانم (2024) عينة كبيرة من موظفي الاتصالات اليمنية (1700 موظف)، ودراسة آل حارث (2025) عينة من العاملين في المستشفيات الحكومية (1968 مفردة)، بينما اقتصرت دراسة الصعيدى والحري (2026) على موظفين إداريين في جامعة جدة، واعتمدت دراسة الصبي (2021) على (149) موظفًا إداريًا، في حين كانت دراسة (Eljaaidi, 2016) نظرية دون عينة ميدانية. وفيما يتعلق بالنتائج: أظهرت الدراسات وجود تأثير واضح للعوامل التنظيمية في الاحتراق الوظيفي، إذ أكدت دراسة غانم (2024) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين ضغوط العمل والاحتراق الوظيفي، وأظهرت دراسة آل حارث (2025) دور التدريب في خفض الاحتراق، كما بينت دراسة الصعيدى والحري (2026) أن التحول الرقمي يساهم في تقليل الاحتراق الوظيفي، في حين أكدت دراسة (Eljaaidi, 2016) أن الاندماج في العمل يعزز الأداء، وأظهرت دراسة الصبي (2021) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الوظيفي وأداء العاملين.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي لكونه الأنسب لتحليل طبيعة العلاقات بين المتغيرات المدروسة، وهي: الاحتراق الوظيفي، والاندماج في العمل.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي شركة المراعي في منطقة الرياض، وفقاً لإحصاءات الموارد البشرية في الشركة لعام 2025م، يقدر حجم المجتمع الكلي بنحو (8000) موظف.

ثالثاً: عينة الدراسة:

قسم الباحثان عينة الدراسة الى قسمين:

أ- العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

طبق الباحثان أدوات الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة عددها (60) موظفًا من موظفي شركة المراعي في منطقة الرياض بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

ب- العينة الأساسية:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة من موظفي شركة المراعي البالغ عددهم (380) موظفًا وموظفة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1)

يوضح عدد وخصائص أفراد العينة

م	الموظف	العدد
1	ذكر	235
2	انثى	145
4	الاجمالي	380

أدوات الدراسة: بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل وجد الباحثان ان مقياس الاحتراق الوظيفي من إعداد (Maslach) المقنن على البيئة السعودية من قبل الزهراني (2020)، ومقياس الاندماج في العمل من إعداد (Schaufeli et al). المقنن على البيئة السعودية من قبل البليهي (2021) هي أنسب المقاييس على متغيرات الدراسة.

أولاً: مقياس الاحتراق الوظيفي (Maslach Burnout Inventory - MBI)

صدق المقياس تم حساب الصدق وفقاً للآتي:

أ. صدق المحكمين: بهدف التحقق من صدق المحكمين، عرض الباحثان المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام. البالغ عددهم (5) محكمين وبناء على نتائج التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، من الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للبعد الذي يقيسه، وتم عمل التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وقد توصلت عبارات المقياس على نسبة اتفاق عالية من حيث الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للمقياس، وأصبح المقياس مكوناً من (62) فقرة بصورته النهائية.

ب- صدق البناء الداخلي للأبعاد: أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس للكشف عن مدى اتساق البعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك على العينة البالغ عددها (60) موظفًا.

جدول رقم (2)

معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد ومجموع مقياس الاحتراق الوظيفي ن=60

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: الإرهاق العاطفي	0.911**	دالة**
2	البعد الثاني: التبدل	0.459**	دالة**
3	البعد الثالث: الإنجاز الشخصي	0.974**	دالة**

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05



يتضح من الجدول السابق الخاص بمعامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد ومجموع مقياس الاحتراق الوظيفي، أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (0.459 إلى 0.974) وهي صادقة عند مستوى دلالة 0.01 وهي دلالة عالية في عينة الدراسة مما يشير إلى صدق الأبعاد.

ثانياً: الثبات: بعد التحقق من صدق الأداة، أُستخرج معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على العينة البالغ عددها (60) موظفًا، والجدول الآتي: يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاحتراق الوظيفي ن=60

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الإرهاق العاطفي	25	0.744
البعد الثاني: التبدل	9	0.752
البعد الثالث: الإنجاز الشخصي	28	0.726
الإجمالي	62	0.864

يتضح من الجدول السابق الخاص بمعامل ألفا كرونباخ للأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاحتراق الوظيفي، أن قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والمجموع الكلي تراوحت ما بين (0.726 إلى 0.86) وهذه القيم أكبر من 0.70 مما يشير إلى ثبات الأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاحتراق الوظيفي. وبذلك يكون المقياس بصيغته النهائية صادقًا وثابتًا في قياسه للاحتراق الوظيفي لدى مجتمع البحث، ملحق (1).

ثانياً: مقياس الاندماج في العمل

صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: يهدف التحقق من صدق المحكمين، عرض الباحثان المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام البالغ عددهم (5) محكمين وبناء على نتائج التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، من الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للبعد الذي يقيسه، وتم عمل التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وقد توصلت عبارات المقياس على نسبة اتفاق عالية من حيث الصياغة اللغوية وملاءمة العبارة للمقياس، وأصبح المقياس مكوناً من (17) فقرة بصورته النهائية.

ب- صدق البناء الداخلي للأبعاد: أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وذلك على العينة البالغ عددها (60) موظفًا



جدول رقم (4)

معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد ومجموع مقياس الاندماج في العمل $n=60$

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: الحيوية	0.666**	دالة**
2	البعد الثاني: التفاني	0.735**	دالة**
3	البعد الثالث: الانغماس	0.680**	دالة**

يتضح من الجدول السابق الخاص بمعامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد ومجموع مقياس الاندماج في العمل، أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (0.666 إلى 0.735) وهي صادقة عند مستوى دلالة 0.01 وهي دلالة عالية في عينة الدراسة مما يشير إلى صدق الأبعاد.

ثانياً: الثبات

بعد التحقق من صدق الأداة، أُستخرج معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على العينة البالغ عددها (60) موظفًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (5)

معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية للأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاندماج في العمل $n=60$

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الحيوية	7	0.765
البعد الثاني: التفاني	4	0.725
البعد الثالث: الانغماس	6	0.789
الإجمالي	17	0.763

يتضح من الجدول السابق الخاص بمعامل ألفا كرونباخ للأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاندماج في العمل، أن قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية للأبعاد والمجموع الكلي تراوحت ما بين (0.725 – 0.789) وهذه القيم أكبر من 0.70 مما يشير إلى ثبات الأبعاد والمجموع الكلي لمقياس الاندماج في العمل. وبذلك يكون المقياس بصيغته النهائية صادقًا وثابتًا في قياسه للاندماج في العمل لدى مجتمع البحث، ملحق (2)

الأساليب الإحصائية: تم معالجة بيانات البحث وفق الآتي:

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن التساؤل الأول ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن التساؤل الثاني



نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة نعرض أسئلة الدراسة ومناقشتها وفقاً للآتي:

التساؤل الأول: ما مستوى الاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي؟

للإجابة عن التساؤل الأول: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمقياس الاندماج في العمل كما هو موضح في الجدول رقم (6) الآتي:

م	مقياس الاندماج في العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المستوى
	المتوسط العام للأداة	3.3311	0.52274	380	متوسط

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الاندماج في العمل لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط العام للأداة (3.3311)، وانحراف معياري (0.52274)، وهو يقابل درجة متوسطة في معيار مقياس تصحيح المقياس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بيئة العمل في القطاع الخاص، رغم ما توفره من فرص للتطوير والتحفيز، تتسم في الوقت ذاته بارتفاع متطلبات العمل، الأمر الذي قد يحد من وصول الموظفين إلى مستويات مرتفعة من الاندماج الوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة للعاملين، وأنه يتأثر بدرجة توفر العوامل المحفزة للحياة والتفاني والانغماس في العمل. كما تتفق بصورة غير مباشرة مع دراسة الصعدي والحري (2026) التي أشارت إلى أن تحسين بيئة العمل وتخفيف الضغوط المهنية يساهمان في تعزيز الجوانب الإيجابية لدى العاملين والحد من العوامل المؤدية للاحتراق الوظيفي، الأمر الذي قد ينعكس على مستوى الاندماج في العمل.

- التساؤل الثاني: ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى موظفي القطاع الخاص بشركة المراعي؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام معامل بيرسون للتعرف على العلاقة بين الاحتراق

الوظيفي والاندماج في العمل وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7) الآتي:

مصفوفة الارتباط بين كل من مقياس الاحتراق الوظيفي ومقياس الاندماج في العمل لعينة البحث

ن=380

المتغيرات	البعد الأول:	البعد الثاني:	البعد الثالث:	مقياس الاحتراق الوظيفي
	الارهاق العاطفي	التبدل	الإنجاز الشخصي	
البعد الأول: الحيوية	0.407**	0.413	0.693**	0.588**

المتغيرات	البعد الأول:	البعد الثاني:	البعد الثالث:	مقياس الاحتراق الوظيفي
البعد الثاني: التقاني	0.533**	0.346**	0.481**	0.597**
البعد الثالث: الانغماس	0.447**	0.440**	0.360**	0.489**
مقياس الاندماج في العمل	0.648**	0.358**	0.780**	0.809**

* دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق الخاص بالعلاقة بين كل من مقياس الاحتراق الوظيفي ومقياس الاندماج في العمل لعينة البحث وجود علاقة ارتباطية طردية معنوية بين أبعاد ومجموع مقياس الاحتراق الوظيفي ومقياس الاندماج في العمل لعينة البحث وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل.

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل لدى عينة البحث، إذ أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد ومجموع مقياس الاحتراق الوظيفي ومقياس الاندماج في العمل كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). ويعني ذلك أن التغير في مستوى الاحتراق الوظيفي يرتبط بالتغير في مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الموظفين الأكثر اندماجاً في العمل قد يبذلون جهداً كبيراً ويميلون إلى الانخراط المكثف في مهامهم الوظيفية، الأمر الذي قد يعرضهم لضغوط مهنية مستمرة تؤدي تدريجياً إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي. كما قد تعكس النتيجة طبيعة بيئة العمل في القطاع الخاص التي تتسم بارتفاع متطلبات الأداء والإنجاز، مما يدفع العاملين إلى زيادة مستويات التفاعل والاندماج في العمل، وفي الوقت نفسه يزيد من احتمالية تعرضهم للإجهاد.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة غانم (2024) ودراسة الصبحي (2021) في وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الوظيفي وبعض المتغيرات المرتبطة بالأداء وبيئة العمل. كما اتفقت بصورة غير مباشرة مع دراسة الصعدي والحري (2026) ودراسة Eljaaidi (2016)، في أهمية البيئة التنظيمية والاندماج الوظيفي في تحسين الأداء وتقليل الضغوط. بينما اختلفت مع دراسة Kim & Jung (2018) التي أشارت إلى أن ارتفاع المشكلات النفسية يرتبط بانخفاض الاندماج في العمل.

التوصيات

- تعزيز برامج الدعم النفسي والإرشادي للعاملين للحد من مستويات الاحتراق الوظيفي.
- تحسين بيئة العمل في القطاع الخاص بما يساهم في تخفيف الضغوط المهنية وتحقيق التوازن بين متطلبات العمل وراحة الموظفين.
- تعزيز الاندماج الإيجابي في العمل من خلال توفير الحوافز والتقدير المهني للعاملين.



المقترحات

- إجراء دراسات مستقبلية حول العلاقة بين الاحتراق الوظيفي ومتغيرات نفسية أخرى مثل الرضا الوظيفي والصحة النفسية.
- إجراء دراسات مقارنة بين القطاعين الحكومي والخاص في مستوى الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- آل حارث، صالح ظافر سعيد. (2025). مستوى الاحتراق الوظيفي للعاملين في المستشفيات الحكومية السعودية. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 20، (3/5) - 38.
- البراك، خالد. (2020). الاندماج الوظيفي وأثره على الإنتاجية. دار المعرفة.
- إمام، محمد السيد. (2018). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، 12(3)، 45-78.
- البليبي، طارق. (2021). الاندماج في العمل وأثره على الإنتاجية الوظيفية. دار المعارف.
- ثريا، هاني عبد القادر. (2020). الاحتراق الوظيفي وأثره على الأداء الوظيفي في وجود الصمت التنظيمي: دراسة تطبيقية على العاملين في المنظمات الأهلية في المحافظات الجنوبية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).
- حرموش، ليلى. (2025). الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي السعودي: دراسة ميدانية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 11(2)، 97-120.
- الزهراني، عبد الله. (2020). إدارة الأعمال والاحتراق الوظيفي. دار الفكر.
- سالم، ياسمين عبد الغني. (2025). نمذجة العلاقات البنائية للإمكانية النفسية والقيادة الأخلاقية والاندماج في العمل لدى عينة من الموظفين من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس. المجلة العربية للقياس والتقويم، 6(12)، 94 - 175.
- الشبلي، أسيل إبراهيم عبد المجيد، (2024). أثر الاحتراق الوظيفي على أداء العاملين: دراسة حالة على شركة الحكمة للأدوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.
- الصبيحي، محمد، (2021). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين في وزارة الشؤون البلدية والقروية: دراسة تطبيقية على الإداريين العاملين بأمانة محافظة جدة. المجلة الدولية للنشر والدراسات البحثية، 9(1)، 30-144.
- الصعدي، عهود علي، & الحربي، تهاني الأحمد. (2026). دور التحول الرقمي في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى العاملين. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 10(1)، 13-33.
- عطية، رانيا محمد علي، ونافع، إيمان إبراهيم محمد سليم. (2025). نمذجة العلاقات السببية بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم بجامعة الزقازيق. المجلة العربية للقياس والتقويم، 11(1)، 6، 267 - 349.



- الغامدي، فهد مسفر سعيد. (2025). العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين بمستشفيات محافظة جدة. *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، 4، (14)، 1365 - 1394.
- عباس، أحمد عباس منشاوي. (2023). بنية اندماج العمل لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج33، ع121، 1 - 50.
- علي، محمد أحمد البدوي. (2023). دور التمكين النفسي في تحقيق شعور العاملين بالاندماج في العمل: دراسة تطبيقية. *مجلة البحوث التجارية*، 45(3)، 406-439.
- غانم، عبد الفتاح محمد علي، معزب، أنور مصلح صالح، والأشول، محمد عبد الله أحمد. (2024). ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين في المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية - المركز الرئيس. *مجلة جامعة البيضاء*، 6(3)، 310 - 330.
- منصور لنا. (2013). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى الموظفين الإداريين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس. غزة.

Arabic References

- Āl Ḥārith, Ṣāliḥ Ṣāfir Sa'īd. (2025). Mustawā al-iḥtirāq al-waẓīfī lil-'āmilīn fī al-mustashfayāt al-ḥukūmiyah al-Sa'ūdiyyah. *Majallat Mustaqbal al-'Ulūm al-Ijtima'iyyah*, 20(5), 3–38.
- Al-Barrāk, Khālīd. (2020). Al-indimāj al-waẓīfī wa-atharuhu 'alā al-intājiyyah. *Dār al-Ma'rīfah*.
- Imām, Muḥammad al-Sayyid. (2018). Al-iḥtirāq al-waẓīfī ladā al-mu'allimīn wa-'alāqatuḥu bi-ba'd al-mutaghayyirāt al-nafsiyyah. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah wa-Nafsiyyah*, 12(3), 45–78.
- Al-Bulayhī, Tāriq. (2021). Al-indimāj fī al-'amal wa-atharuhu 'alā al-intājiyyah al-waẓīfiyyah. *Dār al-Ma'arīf*.
- Thurayyā, Hānī 'Abd al-Qādir. (2020). Al-iḥtirāq al-waẓīfī wa-atharuhu 'alā al-adā' al-waẓīfī fī wujūd al-ṣamt al-tanzīmī: Dirāsah taṭbīqiyyah 'alā al-'āmilīn fī al-munazzamāt al-ahliyyah fī al-muḥāfazāt al-janūbiyyah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). *Al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah (Ghazzah)*.
- Ḥarmūsh, Laylā. (2025). Al-iḥtirāq al-waẓīfī ladā al-'āmilīn fī al-qīṭā' al-ṣiḥḥī al-Sa'ūdī: Dirāsah maydāniyyah. *Majallat al-'Ulūm al-Nafsiyyah wa-al-Tarbawīyah*, 11(2), 97–120.
- Al-Zahrānī, 'Abd Allāh. (2020). Idārat al-a'māl wa-al-iḥtirāq al-waẓīfī. *Dār al-Fikr*.
- Sālim, Yāsāmīn 'Abd al-Ghanī. (2025). Namdhajāt al-'alāqāt al-binā'iyyah lil-imkāniyyah al-nafsiyyah wa-al-qiyādah al-akhlaqiyyah wa-al-indimāj fī al-'amal ladā 'ayyinaḥ min al-muwazzafīn min ṭullāb al-dirāsāt al-'ulyā bi-Kulliyat al-Tarbīyah Jāmi'at 'Ayn Shams. *Al-Majallah al-'Arabīyah lil-Qiyās wa-al-Taqwīm*, 6(12), 94–175.
- Al-Shiblī, Asil Ibrāhīm 'Abd al-Majīd. (2024). Athar al-iḥtirāq al-waẓīfī 'alā adā' al-'āmilīn: Dirāsah ḥālāḥ 'alā Sharikat al-Ḥikmah lil-Adwīyah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). *Jāmi'at al-Balqā' al-Taṭbīqiyyah, al-Salt*.



- Al-Şubhī, Muḥammad. (2021). Al-iḥtirāq al-waẓīfī wa-ta'thīruhu 'alā adā' al-'āmilīn fī Wizārat al-Shu'ūn al-Baladiyah wa-al-Qarawīyah: Dirāsah taṭbīqīyah 'alā al-idāriyyīn al-'āmilīn bi-Amānat Muḥāfazat Jiddah. Al-Majallah al-Duwalīyah lil-Nashr wa-al-Dirāsāt al-Baḥthīyah, 9(1), 30–144.
- Al-Şa'īdī, 'Uhūd 'Alī, & Al-Ḥarbī, Tahānī al-Aḥmadī. (2026). Dawr al-taḥawwul al-raḡamī fī al-ḥadd min al-iḥtirāq al-waẓīfī ladā al-'āmilīn. Majallat al-'Ulūm al-Iqtisādīyah wa-al-Idāriyah wa-al-Qānūniyah, 10(1), 13–33.
- 'Aṭīyyah, Rāniyā Muḥammad 'Alī, & Nāfi', Īmān Ibrāhīm Muḥammad Salīm. (2025). Namdhajāt al-'alāqāt al-sababīyah bayna rashāqāt al-ta'allum wa-al-tamkīn al-nafsī wa-al-indimāj fī al-'amal ladā a'ḏā' hay'at al-tadrīs wa-mu'awinihim bi-Jāmi'at al-Zaqāziq. Al-Majallah al-'Arabīyah lil-Qiyās wa-al-Taqwīm, 6(11), 267–349.
- Al-Ghāmīdī, Fahd Misfar Sa'īd. (2025). Al-'alāqah bayna al-manākh al-tanzīmī wa-al-iḥtirāq al-waẓīfī: Dirāsah taṭbīqīyah 'alā al-'āmilīn bi-mustashfayāt Muḥāfazat Jiddah. Majallat Rāyah al-Duwalīyah lil-'Ulūm al-Tijāriyah, 4(14), 1365–1394.
- 'Abbās, Aḥmad 'Abbās Minshawī. (2023). Binyat indimāj al-'amal ladā al-mu'allimīn. Al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah, 33(121), 1–50.
- 'Alī, Muḥammad Aḥmad al-Badawī. (2023). Dawr al-tamkīn al-nafsī fī taḥqīq shu'ūr al-'āmilīn bi-al-indimāj fī al-'amal: Dirāsah taṭbīqīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tijāriyah, 45(3), 406–439.
- Ghānim, 'Abd al-Fattāh Muḥammad 'Alī, Ma'zib, Anwar Muṣliḥ Ṣāliḥ, & Al-Ashwal, Muḥammad 'Abd Allāh Aḥmad. (2024). Ḍughūṭ al-'amal wa-'alāqatuhā bi-al-iḥtirāq al-waẓīfī: Dirāsah taṭbīqīyah 'alā al-'āmilīn fī al-Mu'assasah al-'Āmmah lil-Ittiṣālāt al-Yamanīyah – al-Markaz al-Ra'īs. Majallat Jāmi'at al-Bayḏā', 6(3), 310–330.
- Manşūr, Lanā. (2013). Al-iḥtirāq al-waẓīfī wa-'alāqatuhu bi-al-musānadah al-ijtimā'īyah ladā al-muwazzafīn al-idāriyyīn fī mudīriyyāt al-tarbiyah wa-al-ta'lim fī Muḥāfazat al-Khalīl (Risālat mājistīr ḡhayr manshūrah). Jāmi'at al-Quds, Ghazzah.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>



- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Guan, S., Xiaerfuding, X., Ning, L., Lian, Y., Jiang, Y., Liu, J., & Ng, T. B. (2017). Effect of job strain on job burnout, mental fatigue and chronic diseases among civil servants in the Xinjiang Uygur Autonomous Region of China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 872.
<https://doi.org/10.3390/ijerph14080872>
- Kim, H., & Wang, J. (2022). Burnout in the digital workplace: The mediating role of job demands. *Journal of Organizational Behavior*, 43(5), 781–799. <https://doi.org/10.1002/job.2595>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2023). Understanding burnout: New perspectives and future directions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 1–25.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055646>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Eljaaidi, N. M. (2016). Employee engagement: Conceptualisations and work-related implications. *Afaq Economic Journal*, 2(4), 31–61.



الملاحق

ملحق (1) مقياس Maslach الاحتراق الوظيفي والاندماج في العمل

تقنين الزهراني (2020)

الرقم الوظيفي | Number	المؤهل | Qualification	اسم الإدارة | Dept. Applying

العمر | Number	الحالة الاجتماعية | Qualification	تاريخ الاختبار | Date of Test

أخي الفاضل... أخي الفاضلة...

- فضلاً إقرأ كل عبارة بعناية قبل الإجابة.
- لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالاستبانة تهدف إلى التقييم عن مدى توافق العبارة مع شخصيتك بشكل عام.
- فضلاً اختر الإجابة التي تعكس شعورك أو سلوكك الحقيقيين.
- حاول الإجابة بسرعة دون التفكير المطول بالإجابة.

م	العبارات	أبداً لا تنطبق	تنطبق نادراً	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً
1	أصبحت سريع الغضب بسبب مشاكل العمل التي تقابلني					
2	عادةً ما أهدد بترك عملي					
3	أنا غير راضٍ عن حياتي					
4	أرى أن ما أحصل عليه من عملي قليل					
5	أصبحت سهل الاستثارة والغضب من زملائي بالعمل					
6	كثير من مشاكل النفسية سببها عملي الحالي					
7	أرى أنني لم أنجز شيئاً ذا قيمة في عملي الحالي					
8	أحب الحصول على إجازات طويلة من عملي					
9	أكثر من النظر في الساعة متعجلاً نهاية يوم العمل					
10	أعاني من مشكلات بالنوم					
11	أشعر باليأس من مهام عملي					
12	أعاني بصورة متزايدة من اضطرابات وأمراض جسدية					
13	لدي مجموعة من الأفكار السلبية عن عملي الحالي					
14	زملائي بالعمل لا يقدرّون إنتاجي ومجهودي في العمل					
15	يضايقني أن عملي ثقيل من الناحية النفسية					



16	أصبحت أكثر كآبة وحزناً من بداية عملي الحالي
17	أنا متضايق من مهام عملي
18	أرى أنني مخيب لأمال من حولي
19	أشعر بالكسل عند استيقاظي من النوم وبصعوبة في الذهاب للعمل
20	أرى أن السياسات والقرارات الإدارية تقلل من قدرتي على أداء عملي
21	أشعر بضيق في يوم العمل الأول من كل أسبوع
22	أشعر كأني أفنيت كل صحي في العمل دون فائدة
23	أخشى أن يتسبب عملي الحالي بالإصابة بأمراض مزمنة أو خطيرة
24	أواجه كثيراً من مشكلات العمل بالسخرية والتهكم
25	تؤثر حياتي المهنية تأثيراً سيئاً على بقية جوانب حياتي الأخرى
26	مستوى أدائي في العمل غير مرض بالنسبة لي
27	أشعر أن عملي ليس له قيمة

م	العبارات	أبداً لا تنطبق	تنطبق نادرًا	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً
28	أعمل كثيراً لكن ما أنجزه قليل					
29	أشعر أن عملي الحالي لا يمنحني ما أطمح إليه					
30	أحدث نفسي كثيراً بترك عملي الحالي					
31	أصبحت أكثر توتراً بسبب عملي					
32	أشعر بأني أكره عملي الحالي					
33	أتعامل بشك وريبة مع الزملاء في عملي					
34	أدخل في صراعات كثيرة في بيئة عملي					
35	أعاني أحياناً من كثرة النوم					
36	انخفضت رغبتي الجنسية من بداية عملي الحالي					
37	انخفض تواصلتي الاجتماعي مع أفراد عائلتي وأصدقائي					
37	انخفضت سرعة إنجازي لمهام عملي					
38	أشكو كثيراً من عملي الحالي					
39	أشعر بالتعب بسرعة من العمل					
41	أملُّ بسرعة عند التعامل مع الآخرين					
42	أشعر بأنني في المؤسسة الخطأ أو الوظيفة الخطأ					
43	أسرتي غير راضية عن عملي الحالي					



44	أعتقد أنني أصبحت أقل مهارة في عملي
45	أشعر أنني فقدت ثقتي في كفاءتي المهنية
46	مهام عملي لا قيمة لها
47	أنخفض مستوى أدائي لكثرة ضغوط العمل
48	زملائي بالعمل لا يتعاملون بصورة لائقة مع بعضهم
49	لدي الرغبة في البحث عن عمل آخر
50	لم أعد قادراً على تحمل مزاج الزملاء
51	أشعر بالضيق أثناء تواجدي في بيئة العمل
52	أنا غير متفائل في الحصول على الترقية
53	أواجه ضغوطاً شديدة من قبل المديرين في عملي الحالي
54	لا أجد الوقت للقيام بكثير من أموري الخاصة بسبب مهام عملي
55	أشعر بالملل بسرعة أثناء العمل
56	فقدت قدرتي على مساعدة الآخرين وحل مشكلاتهم
57	لا أعتقد أنني سأستمر في عملي هذا لفترة طويلة
58	أشعر بعدم التقدير من زملائي في العمل
59	أرى أن رؤسائي في العمل لا يقدروني
60	أشعر أنني قد اخترت وظيفة غير مناسبة لي
61	مشاعري السلبية اتجاه العمل أثرت على حياتي الخاصة
62	كثيراً ما أنسى التعليمات الخاصة بعملي

ملحق (2) مقياس Schaufeli et al للاندماج في العمل لموظفي قطاع الخاص، تقنين البليهي (2021)

م	العبارات	أبداً لا تنطبق	تنطبق نادراً	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً
1	أشعر في العمل وكأنني أنبض بالطاقة.					
2	أجد العمل الذي أقوم به ذو معنى وهدف.					
3	يمر الوقت سريعاً عندما أكون في العمل.					
4	أنا شغوف بالعمل الذي أقوم به.					
5	عندما أعمل، أنسى كل شيء حولي.					
6	تشعرتني وظيفتي بالإلهام والدافعية للاستمرار					
7	عندما استيقظ في الصباح أشعر بالرغبة في الذهاب إلى العمل.					
8	أشعر بالسعادة عندما أعمل بجِد.					
9	أنا فخور بالعمل الذي أقدمه.					



10	أركز في عملي تركيزا كاملا.
11	أستطيع مواصلة العمل لفترات طويلة.
12	وظيفتي مليئة بالتحديات بما فيه الكفاية.
13	أفقد الإحساس بالوقت في العمل
14	أتمتع بالمرونة الذهنية في عملي.
15	من الصعب علي أن اتشتت في عملي.
16	في عملي، أتاخر حتى عندما لا تسير الأمور على ما يرام
17	أشعر بالقوة والنشاط في عملي.





فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

ديمة بنت عليان بن محمد البشري *

deemah.o.m2019@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، وبلغ عدد تلميذات المجموعة التجريبية (6) تلميذات، وعدد تلميذات المجموعة الضابطة (6) تلميذات، تراوحت أعمارهن بين (6-9) أعوام، واعتمدت أدوات الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال إعداد محمد (2008)، والبرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي إعداد الباحثة، وتوصلت إلى: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الانسحابي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس السلوك الانسحابي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، والتبعي لمقياس السلوك الانسحابي، مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، واستمرارية تلك الفاعلية أثناء فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، الدعم النفسي الإيجابي، السلوك الانسحابي، تلميذات المرحلة الابتدائية.

* طالبة الماجستير في الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، السعودية.

للاقتباس: البشري، ديمة بنت عليان بن محمد. (2026). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 363-326.

© 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 أجريت عليه.



Effectiveness of a Positive Psychological Support–Based Counseling Program in Reducing Social Withdrawal Behavior among Primary School Female Pupils

Deemah Aliyan Mohammed Albishri *

deemah.o.m2019@gmail.com

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a counseling program based on positive psychological support in reducing social withdrawal behavior among primary school girls. For the study purposes, a quasi-experimental approach was adopted, using an experimental and a control group design. The experimental group consisted of six female pupils, while the control group included six female pupils aged between 6 and 9 years. The study instruments included the Child Withdrawal Behavior Scale developed by Mohammed (2008) and a counseling program based on positive psychological support developed by the study authors. The findings revealed statistically significant differences at the 0.01 level between the mean rank scores of the experimental and control groups in the post-administration of the withdrawal behavior scale, as well as statistically significant differences at the 0.05 level between the pre- and post-test scores of the experimental group. In contrast, no statistically significant differences were found between the post-test and follow-up measurements of the experimental group, indicating the effectiveness and sustained impact of the counseling program in reducing social withdrawal behavior among primary school girls.

Keywords: Counseling Program, Positive Psychological Support, Social Withdrawal Behavior, Primary School Girls.

* Master's Student in Psychological Counseling, Department of Psychology, College of Languages and Human Sciences, Qassim University, Saudi Arabia

Cite this article as: Deemah Aliyan Mohammed. (2026). Effectiveness of a Positive Psychological Support–Based Counseling Program in Reducing Social Withdrawal Behavior among Primary School Female Pupils. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 326-363

© 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 وخلفية نظرية:

المقدمة:

يعتمد بناء المجتمعات الإنسانية في المقام الأول على التفاعل بمختلف مستوياته بين جميع الأفراد المنتسبين إليه، وحاجة كل منهم إلى الآخر، وأداء بعض الأدوار فيما بينهم، والشعور بالمسؤولية من خلال الانتماء إلى الجماعة، وتبادل الأفكار الإيجابية مع بعضهم بعضاً، فكل فرد يؤدي دوره داخل الجماعة التي تتقبله سواءً كان ذلك الدور صغيراً، أم كبيراً، وفقاً لما تم اكتسابه خلال مراحل حياته الأولى.

وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو النفسي للإنسان؛ إذ تمثل حجر الأساس لتكوين شخصية الطفل، فإذا تم بناؤها بصورة صحيحة، وسليمة نتج عنها شخص يستطيع مواجهة صعوبات الحياة بكل ثبات، وقد أظهرت نتائج الأبحاث أن فترات المراحل النمائية الأولى في حياة الطفل تعد من أهم مراحل حياته؛ لما يحدث فيها من نمو يصعب تغييره، أو تعديله فيما بعد؛ إلا بصعوبة، كما تتطلب هذه المرحلة العديد من الاحتياجات التي تسهم في نمو جوانب شخصية الطفل المختلفة (محمد وآخرون، 2022).

كما أنه من أهم معوقات تقدم المجتمعات أن يشعر الفرد بعدم قدرته على إقامة علاقات، وتفاعلات اجتماعية مع الآخرين، مما يؤثر في شخصيته، ويشعره بأنه لا يملك مكاناً داخل المجتمع؛ فيقرر العيش منفرداً مع عالمه الخاص، وينسحب من كافة المواقف الاجتماعية، ويعجز عن أداء مهام حياته اليومية، ويعد السلوك الانسحابي أحد مظاهر السلوك الإنساني التي تؤثر في شخصية الفرد، وعلاقته بالآخرين، كما يعد من أبرز السلوكيات اللاتوافقية لدى الأطفال، إذ يمثل ظاهرة سلوكية قد تكون دليلاً على عجز في الأداء، أو في المهارات (جبر، 2019).

كما قد يدفع - السلوك الانسحابي - الطفل إلى الانعزال، وتكوين عالم خاص به في خياله، يشيع من خلاله احتياجاته النفسية التي لا يجد لها إشباعاً في الواقع، ويرجع ذلك إلى سوء تكيف الطفل مع بيئته، وعدم ملاءمتها لتلبية حاجاته النفسية (جبر، 2019).

وتشير جاد الرب (2019) إلى أن السلوك الانسحابي عادة ما يتسم بالهدوء، والانتظام؛ مما يجعله سلوكاً غير لافت للنظر، وهذا ما يجعله من أخطر الأساليب التي يلجأ إليها الطفل لخفض مستوى التوتر الناتج عن المشكلات التي يمر بها، وغالباً يقابل هذا السلوك بالقبول من قبل المسؤولين، والمحيطين بالطفل نظراً لطابعه الهادئ، والمنضبط، الأمر الذي يجعله صعب الملاحظة، والاكتشاف في المراحل المبكرة.

كما يشير عماره (2016) إلى أن الأطفال المنسحبين يواجهون صعوبة في المشاركة بالأنشطة الجماعية، ويترددون في التفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهلهم، أو معاملتهم معاملة سيئة من قبل المحيطين بهم، مما يسهم في زيادة عزلتهم الاجتماعية، كما يرجع هذا التردد إلى افتقارهم للمهارات



الاجتماعية اللازمة للتعامل، والتواصل مع الآخرين، سواءً كان ذلك في مواقف اللعب، أم الحديث مع الآخرين.

وفي ضوء الاهتمام بمعالجة هذه المشكلات السلوكية لدى الأطفال، لجأت العديد من البحوث، والدراسات النفسية إلى توظيف أساليب علم النفس الإيجابي، ومن بينها أسلوب الدعم النفسي الإيجابي؛ لكونه أحد الأساليب الفعالة في الإرشاد النفسي (الحميري، 2020)؛ إذ يهدف هذا الأسلوب إلى التأثير الإيجابي في حياة الفرد، وزيادة خبرته بالانفعالات الإيجابية، وتعايشه معها، وصناعته لها، والتعرف إلى: مكان قوته، وتنميتها، وتعزيزها، وتكوين علاقات إيجابية، وودية مستدامة مع الآخرين (أكرمان، 2020/2022).

كما أكد فضل الله وآخرون (2017) على أهمية العمل في خفض السلوك الانسحابي لدى التلاميذ، والتحسين من توافقهم، وصحتهم النفسية، وذلك من خلال تعديل بعض الأفكار السلبية لديهم، ومواجهة الضغوط المدرسية، والتدريب على التعاون، والمشاركة، والتفاعل الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وتنمية تقدير الذات لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على مجمل حياتهم.

فالطفل ينمو من خلال تفاعله مع معطيات البيئة، واستعداداته، وقدراته الخاصة؛ إذ يسهم توفير مناخ نفسي داعم يتسم بالأمان، والطمأنينة، والاستقرار الانفعالي في تعزيز شعوره بالثقة بالنفس، وتشجيعه على الانطلاق، والتعبير عن ذاته، مما يكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، وينمي تقديره لها (الباز وآخرون، 2021).

ووفقًا لما سبق فالبرنامج الإرشادي الحالي يركز على تنمية قدرة الفرد لفهم الانفعالات الإيجابية، والتعبير عنها بصورة سوية، وتعزيز قدرته على التفاعل مع ما يحيط به، والاندماج، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، إضافة إلى تنمية شعوره بقيمة ما يقوم به، وإدراكه لأهمية إنجازاته، الأمر الذي يسهم في تعزيز شعوره بالإنجاز، وتحقيق الأهداف بدافع ذاتي؛ مما يجعله مناسبًا لخفض السلوك الانسحابي الذي يتسم بعدم رغبة الفرد في التفاعل الاجتماعي، والابتعاد عن الدخول في علاقات اجتماعية، وانخفاض الثقة بالكفاءة الاجتماعية، وارتفاع القلق الاجتماعي، والتفوق حول الذات، وضعف الوعي بالذات (جبر، 2019).
مشكلة الدراسة:

يجد بعض التلاميذ أن أسهل طريقة في مواجهة التهديد، والمواقف الضاغطة هي الانسحاب، وذلك لأن الانسحاب ربما لا يتطلب منهم بذل الكثير من الجهد مثلما هو الحال في بعض ميكانيزمات التوافق الظاهري كالعدوان، أو التعويض (فضل الله وآخرون، 2017).

وأشار محمد وآخرون (2022) إلى أن الانسحاب الاجتماعي يؤثر سلبًا في جوانب متعددة من نمو الطفل، إذ ينعكس على اكتساب اللغة، وتعلم الأنماط السلوكية، والقيم الاجتماعية، كما يحد من قدرته



على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، ويظهر الأطفال المنسحبون أنماطاً سلوكية أقل مقارنة بأقرانهم الذين يحضون بتقبل اجتماعي جيد، وتشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن العزلة الاجتماعية في مرحلة الطفولة ترتبط بظهور اضطرابات سلوكية لاحقاً، وأن الأطفال الذين يعانون من الشعور بالوحدة في السنوات الأولى قد يواجهون صعوبات تكيفية خلال مرحلة المراهقة.

كما يسهم السلوك الانسحابي في محدودية العلاقات الاجتماعية، وضعف اهتمام الآخرين بالأطفال المنسحبين، لما يتسمون به من انطواء، وحزن، وقلة تفاعل؛ مما يؤدي إلى ابتعاد الأقران عنهم، وعدم مشاركتهم اللعب، وينعكس سلباً على عمليات التعلم، والنمو المعرفي، وقد يصل إلى تدني التحصيل (محمد وآخرون، 2022).

ويرجع نقص التفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة للعديد من العوامل، من أبرزها الخوف الاجتماعي، والقلق، وتفضيل العزلة منذ الطفولة المبكرة، وقد يستمر هذا النمط من التكيف السلبي حتى مرحلة المراهقة، ويتربط على ذلك ظهور عدد من الصعوبات النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، مثل: انخفاض احترام الذات، وازدياد مشاعر القلق، وظهور أعراض اكتئابية، إضافة إلى مشكلات التوافق الاجتماعي، وصعوبة بناء علاقات إيجابية مع الأقران (محمد وآخرون، 2022).

وتشير بعض الدراسات الميدانية إلى أن السلوك الانسحابي يظهر لدى نسبة من أطفال الطفولة المتوسطة في البيئة المدرسية. فقد توصلت دراسة بوث-لافورس وأوكسفورد (2008) Booth-LaForce & Oxford التي شملت (1092) طفلاً من الصف الأول إلى الصف السادس إلى وجود ثلاثة أنماط لمسار السلوك الانسحابي لدى الأطفال؛ إذ أظهر 86٪ من الأطفال مستوى منخفضاً، ومستقراً من السلوك الانسحابي، في حين أظهر 5٪ مستوى مرتفعاً في البداية ثم انخفض مع مرور الوقت، بينما أظهر 9٪ من الأطفال ازدياداً تدريجياً في مستوى السلوك الانسحابي عبر السنوات الدراسية، مما يشير إلى أن نحو 14٪ من الأطفال قد يظهر لديهم السلوك الانسحابي بدرجات ملحوظة خلال المرحلة الابتدائية، كما أن دراسة روبن وبارستيد (2014) Rubin and Barstead أوضحت أن نتائج البحوث حول الفروق بين الذكور، والإناث في السلوك الانسحابي لدى الأطفال ليست حاسمة؛ إذ لم تُظهر بعض النتائج فروقاً واضحة بين الجنسين في مستوى السلوك الانسحابي، كما أكد محمد (2008) إلى أهمية التدخل المبكر لخفض السلوك الانسحابي، إذ أشار إلى أنه: إذا تم تشخيص الأداء السلوكي للطفل بدقة منذ وقت مبكر يصبح من الممكن التدخل الإيجابي في سبيل الحد من سلوكه الانسحابي، ومساعدته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وعلى تحقيق التفاعلات الاجتماعية المرغوبة، ويتحقق ذلك من خلال العمل على أكسابه بعض المهارات ذات الصلة بالسلوك الاجتماعي المقبول، مما يساهم في تشكيل سلوكه الاجتماعي المقبول، وتفاعلاته الاجتماعية المرغوبة.

ووفقاً لما سبق فقد ارتبط السلوك الانسحابي بعدة مظاهر بما فيها القلق الاجتماعي، وضعف التواصل الاجتماعي، واللغوي، والحزن، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر، ومحدودية العلاقات، كما ارتبط السلوك الانسحابي بظهور اضطرابات سلوكية في المراحل اللاحقة، وقد ركز علم النفس الإيجابي على علاج هذه الجوانب لدى الفرد كما في نظرية الرفاه النفسي لـ سليجمان (2011) Seligman إذ تكوّن نموذج (بيرما PERMA) الذي وضعه من خمسة أبعاد هي: المشاعر الإيجابية، والمشاركة والانخراط، والعلاقات، والمعنى، والإنجاز، الأمر الذي يبرز أهمية خفض السلوك الانسحابي باستخدام برامج مستندة إلى علم النفس الإيجابي، فقد كان لتدخلات علم النفس الإيجابي دور في علاج هذه المظاهر، كما في دراسة جبريل وشواش (2020) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي لخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتلعثمين، ودراسة زكي وآخرين (2023) التي أثبتت فعالية استخدام فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وخفض القلق الاجتماعي، كما أن دراسة تيرنر وآخرين (2023) Turner et al أكدت على وجود علاقة سلبية بين مكونات نموذج (بيرما PERMA) مع أعراض الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، ومن حيث فاعلية نموذج (بيرما PERMA) في تعزيز الرفاهية النفسية فقد أثبتت دراسة هواب وفابيلا (2019) Huab & Fabella فاعلية برنامج مستند إلى نموذج (بيرما PERMA) في تعزيز الرفاهية النفسية لدى التلاميذ.

وفقاً لذلك تبرز أهمية خفض السلوك الانسحابي باستخدام برامج مستندة إلى منهج علم النفس الإيجابي، وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي استخدمت فنيات علم النفس الإيجابي في خفض القلق الاجتماعي، أو تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، أو تنمية التواصل اللغوي، والاجتماعي، فإنه لا توجد دراسة تناولت السلوك الانسحابي بوصفه متغيراً رئيساً، كما لا توجد دراسة وظفت برنامجاً إرشادياً قائماً على نموذج (بيرما PERMA) لخفض السلوك الانسحابي- بحسب اطلاع الباحثة-، ومن هنا برزت الحاجة لتصميم برنامج إرشادي يستند إلى هذا التوجه لخفض السلوك الانسحابي لدى هذه الفئة العمرية.

من هنا تبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف إلى:

1- الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.



2- الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

3- الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية على الجانبين النظري، والتطبيقي على النحو الآتي:

1- يسهم هذا البحث في الاثراء النظري لمفهوم الدعم النفسي الإيجابي كأحد المفاهيم التطبيقية الحديثة في ساحة البحث العلمي.

2- مساهمة الدراسة الحالية للاتجاهات المعاصرة في تناولها لمفاهيم علم النفس الإيجابي، والبحث عن مكان القوة في الشخصية.

3- كما تظهر أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة العمرية التي تناولتها، وهي مرحلة الطفولة، ومشكلاتها، وخاصة السلوك الانسحابي وتأثيره عليها.

4- تقديم برنامج إرشادي يساعد في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال الدعم النفسي الإيجابي.

5- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه انتباه الباحثين إلى مجال بحثي جديد في الدراسات العربية، وهو برامج الدعم النفسي الإيجابي، فضلاً عن تبني المرشدين، والاختصاصيين لمدخل الدعم النفسي الإيجابي لمساعدة التلاميذ في تعزيز الجوانب الإيجابية بما يحقق لهم السعادة والرفاهية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

• الدعم النفسي الإيجابي (Positive Psychological Support):

يعرفه جاسم (2023) بأنه: "ما يتلقاه الفرد من دعم إيجابي ذاتي داخلي، ومعرفي، وسلوكي، ومادي، وللخصال،

والسمات الإيجابية التي يمتلكها، ومن دعم خارجي من المحيطين به، بهدف تعزيز تلك السمات، وتنميتها، بما يسهم في تحقيق التكيف النفسي، والصحة النفسية الإيجابية (ص766-767).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أحد المفاهيم التطبيقية لعلم النفس الإيجابي، وهو: ما تتلقاه التلميذة داخل جلسات البرنامج الإرشادي من بناء شامل يشمل أنشطة تعليمية، وتدريبية تستند إلى فنيات، وأساليب علم النفس الإيجابي، تدعم نقاط القوة في الشخصية من خلال العناصر الخمسة للرفاه النفسي: المشاعر الإيجابية، المشاركة، العلاقات، المعنى، الإنجاز، التي بدورها تساعد في خفض السلوك الانسحابي لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلميذات المرحلة الابتدائية.



• السلوك الانسحابي (Withdrawal Behavior):

تبنى الباحثة تعريف محمد (2008) بأنه: "سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته، بل وعدم قدرته في أحيان كثيرة على إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعهم بهم وابتعاده عنها" (ص6).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات على مقياس السلوك الانسحابي المستخدم في المدرسة الحالية.
حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

الحدود الموضوعية: البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي (المتغير المستقل)، والسلوك الانسحابي (المتغير التابع).

الحدود الزمانية: تحدد بزمان إجراء تطبيق أداة الدراسة، التي تم تطبيقها في عام 1447هـ.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة بريدة.

الخلفية النظرية:

أولاً: علم النفس الإيجابي (Positive Psychology)

1-1 مفهوم علم النفس الإيجابي:

علم النفس الإيجابي هو: "الدراسة العلمية للقوى والفضائل التي تمكن الأفراد، والمجتمعات من الازدهار، ويهتم بالبحوث والتطبيقات التي من شأنها تعزيز حياة أفضل ومساعدة الأفراد على تنمية ما هو أفضل داخل أنفسهم، وتعزيز خبراتهم من الحب والعمل واللعب، ولعلم النفس الإيجابي ثلاثة اهتمامات رئيسية هي: الانفعالات الإيجابية، السمات الفردية، المؤسسات الإيجابية" (عمار، 2016، ص314).

1-2 خصائص علم النفس الإيجابي:

وفقاً لما أشار إليه كلٌّ من مصمودي وباشا (2016) فإن: أهم ملامح علم النفس الإيجابي التي اختصّ بها كما حددها سيلجمان (Seligman) هي:

- يرفض علم النفس الإيجابي النسبية الأخلاقية، ويرى أن هناك سمات أخلاقية معينة تتضمن طرق متعددة للتعبير عنها، وهذه السمات تحظى باعتراف، وتقدير الغالبية العظمى من البشر العاديين في كل الثقافات، والالتزام بهذه السمات، والفضائل الأخلاقية، والتعبير عنها سلوكياً يزيد من احتمالات السعادة.



- يميز علم النفس الإيجابي بين اللذة البدنية، وعملية الإشباع النفسي، والسعادة النفسية الغامرة التي تتحقق للإنسان عندما يعيش حالة التدفق (State of Flow) أثناء التعامل مع مهام، وأعمال تستغرق ذاته لدرجة نسيان الذات، والآخر، والسياق، والوقت.
- يعد علم النفس الإيجابي أحد فروع علم النفس ويركز على تحسين الأداء النفسي الوظيفي العام للإنسان إلى ما هو أبعد من مفهوم الصحة النفسية بمعناه التقليدي، ويهتم علماء علم النفس الإيجابي ببحث محددات السعادة البشرية، والتركيز على العوامل التي تفضي إلى تمكين الإنسان من العيش حياة مرضية، ومشبعة يحقق فيها طموحاته، ويوظف فيها قدراته إلى أقصى حد ممكن، ووصولاً إلى الرضا عن الذات وعن الآخرين وعن العالم بصفة عامة.

1-3 أهداف علم النفس الإيجابي في مجال التطبيق:

- 1- التأثير الإيجابي على حياة العميل، ويعد هذا الهدف هو الهدف المركزي الذي تدور حوله كل الأهداف الأخرى التي سيرد ذكرها.
- 2- زيادة خبرة العميل بالانفعالات الإيجابية، وتعايشه معها، وصناعته لها.
- 3- مساعدة العميل في التعرف على وتنمية وتعزيز مكان قوته، ومواهبه النوعية الفريدة.
- 4- تعزيز توجه العميل نحو وضع الهدف، والمثابرة في استثمار قدراته لتحقيق هدفه.
- 5- بناء، وغرس الشعور بالأمل في التكوين النفسي للعميل.
- 6- تأسيس، وبناء السعادة، والهناء في الحياة في التكوين النفسي للعميل.
- 7- تنمية توجه العميل نحو الامتنان، والعرفان بالفضل لأهله كمسار لطيب الحياة.
- 8- مساعدة العميل على تكوين علاقات بين شخصية إيجابية، وودية مستدامة مع الآخرين.
- 9- تشجيع العميل على تبني نظرية تفاؤلية للحياة في الحاضر، والمستقبل.
- 10- مساعدة العميل على الاستمتاع، وتذوق مذاق كل لحظة إيجابية في حياته (أكرمان، 2020).

ثانياً: الدعم النفسي الإيجابي (Positive Psychological Support)

1-2 مفهوم الدعم النفسي الإيجابي:

يعرفه رويني وريف (2016). Ruini and Ryff بأنه: "مجموعة من التدخلات والممارسات النفسية المنظمة، التي تهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في الشخصية، وتنمية الكفاءة الذاتية، والمرونة النفسية، ومساعدة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوط الحياتية، وتحسين الرفاه النفسي" (ص154).



2-2 مكونات الدعم النفسي الإيجابي:

يمكن تحديد ثلاثة مكونات للدعم النفسي الإيجابي هي:

1-المكون المعرفي (التفكير الإيجابي): يركز هذا المكون على قدرة الفرد على إدراك ذاته وواقعه

بصورة إيجابية، والتعامل مع مواقف الحياة وتحدياتها بمرونة وفاعلية. (الحميري، 2020).

2-المكون الوجداني (الانفعالات والمشاعر الإيجابية): يهتم هذا المكون بتنمية المشاعر والانفعالات

الإيجابية التي تمكن الفرد من استعادة عافيته النفسية وتجدد طاقة إقباله على الحياة (علي، 2017).

3-المكون السلوكي (السلوك الإيجابي): يتعلق هذا المكون بترجمة المشاعر والأفكار الإيجابية إلى

سلوكيات عملية بناءة، ويهدف إلى دعم السلوكيات التي تعزز التوافق النفسي، والاجتماعي، وتحقيق الفاعلية في مختلف مجالات الحياة (الحميري، 2020).

2-3 مستويات الدعم النفسي الإيجابي:

هناك ثلاثة مستويات للدعم النفسي الإيجابي كما أشار إليها علي (2017) وهي كما يأتي:

أولاً: المستوى الذاتي (Subjective) يدل على الخبرات الذاتية الإيجابية، ويرتبط بتاريخ الإنسان

ومسيرته في الماضي والحاضر والمستقبل، ومحكه الخبرة الذاتية المدركة.

ثانياً: المستوى الشخصي (Personal) يدل على السمات الشخصية الإيجابية، مثل: القدرة على

الحب، والعمل، وهما مؤشرات الصحة النفسية، وهذا المستوى يتضح في التعامل مع الآخر إنساناً أو حيواناً أو جماداً.

ثالثاً: المستوى الاجتماعي (Social) يدل على الفضائل والقيم والأعراف التي تحرك الفرد نحو

مواطنة أفضل.

2-4 أشكال الدعم النفسي الإيجابي:

توصل الأسدي (2023) من خلال المراجعة الشاملة لنتائج الدراسات، والبحوث السابقة التي أجريت

على الأثر الواقعي، أو المخفف للدعم النفسي الإيجابي على الاضطرابات النفسية التي يمر بها الفرد في حياته

اليومية، ومن خلال عرض الآراء وجهات النظر في هذا الإطار إلى تعدد أشكال الدعم النفسي الإيجابي ما

بين الدعم الذاتي وهو دعم الفرد لنفسه من خلال توجيهه وإرشاده لذلك، أو من خلال دعم الآخرين له،

وقد توصل إلى أربعة أشكال للدعم النفسي الإيجابي هي: (دعم تقدير الذات (Esteem Support self)،

الدعم المعرفي (Information support)، الدعم من خلال الآخرين «الصحة الاجتماعية» (Social

Companionship)، الدعم الإجرائي (Instrumental Support)).



ثالثاً: السلوك الانسحابي (Withdrawal Behavior)

3-1 مفهوم السلوك الانسحابي:

يعرفه محمد (2008) بأنه: "سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته، بل وعدم قدرته في أحيان كثيرة على إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعهم بهم وابتعاده عنها" (ص6). ووفقاً لمقياس محمد (2008) للسلوك الانسحابي هناك عاملين للسلوك الانسحابي هما: (الانسحاب من المواقف الاجتماعية- والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية).

3-2 مكونات السلوك الانسحابي:

للسلوك الانسحابي أربعة مكونات كما أشار إلى ذلك كلٌّ من قاسم ومجيد (2022) وهي كالآتي:

1- السلوكي: مثل تجنب المواقف الاجتماعية التي تثير الخوف لدى الشخص الخجول، وعدم تعبيره عن مشاعره وأفكاره.

2- الفسيولوجي: مثل الزيادة في ضربات القلب وجفاف الفم والارتجاف عند التعرض للمواقف الاجتماعية.

3- المعرفي: كالأفكار التي يحملها الفرد عن الموقف وتؤثر في قدرته على التواصل.

4- الانفعالي: كالشعور بالاكئاب، والخجل، الانسحاب.

3-3 خصائص الطفل الانسحابي:

يميل الطفل الانسحابي إلى العزلة وضعف تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويتسم بالخوف والتردد، ولا يمتلك القدرة على الدفاع عن نفسه، ولا يظهر ميولاً قيادية، كما يعاني من انخفاض الدافعية، وظهور مشاعر النقص، وضعف الثقة بالنفس، ونقص التوكيدية، وعدم القدرة على التعبير الإيجابي عن الذات، ويميل إلى الوحدة، والبعد عن الآخرين، ويتجنب إقامة علاقات اجتماعية، أيضاً يتسم بانخفاض مستوى اللياقة الاجتماعية، وأكثر عرضة للقلق والاكتئاب، كما يتسم بالبطء في الحديث مع الآخرين، وتفادي النظر في أعين الآخرين مباشرة، ويفتقر إلى الصداقات، ويواجه صعوبات في التحدث والتواصل اللفظي (قاسم ومجيد، 2022).

3-4 أسباب السلوك الانسحابي:

أسباب السلوك الانسحابي وفق ما أشارت له محمد وآخرون (2022) كالتالي:

1- العوامل الوراثية: قد يمتلك بعض الأطفال استعداداً فطرياً ووراثياً يجعلهم أكثر ميلاً للانطواء والانسحاب مقارنةً بغيرهم من الأطفال.



2-العوامل البيئية المكتسبة: تسهم الخبرات الاجتماعية السلبية المبكرة في تعزيز السلوك

الانسحابي لدى الطفل.

3-العوامل الأسرية: ترتبط بعض العوامل الأسرية بظهور السلوك الانسحابي، مثل القسوة، أو

رفض الوالدين للطفل.

دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات ذات الصلة بالدعم النفسي الإيجابي:

هدفت دراسة علي (2017) إلى بناء ودراسة فعالية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي لخفض الكمالية العصبية لدى الفئات بالمرحلة الثانوية، وأجريت على (30) تلميذة من الفئات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت مقياس الكمالية العصبية من إعداد الباحث، بالإضافة إلى برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي، إذ أظهرت النتائج أن حجم التأثير الكبير للبرنامج الإرشادي في خفض الكمالية العصبية لدى الفئات بالمرحلة الثانوية.

وهدف دراسة هواب وفابيلا (2019) Huab and Fabella إلى بناء برنامج تدخل استباقي قائم على

نموذج

(بيرما PERMA) في علم النفس الإيجابي، وذلك بهدف تعزيز الرفاهية النفسية لدى التلاميذ، واعتمد البرنامج على تنمية الأبعاد الخمسة لنموذج بيرما وهي (المشاعر الإيجابية، والاندماج، والعلاقات الإيجابية، والمعنى، والإنجاز)، وتكونت العينة من (30) تلميذة من تلاميذ الصف التاسع في الفلبين، الذين حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس الرفاهية الذي كان من إعداد باحثي الدراسة، وتم اخضاعهم لبرنامج التدخل وتم قياس فعالية البرنامج من بين أبعاد (بيرما PERMA) الخمسة، وقد أظهرت النتائج وجود تحسن دال إحصائياً في درجات التلاميذ في القياس البعدي على جميع أبعاد النموذج، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تعزيز الرفاهية النفسية لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة جبريل وشواش (2020) إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم

النفس

الإيجابي لخفض القلق الاجتماعي، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتعلمين تراوحت أعمارهم بين (7-8) أعوام، وعددها (20) تلميذة، واستخدمت اختبار الذكاء من إعداد إجلال سري، ومقياس التعلم إعداد منى توكل، ومقياس القلق الاجتماعي للمتعلمين إعداد الباحثين، وبرنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي لخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتعلمين، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على بعض فنيات علم النفس



الإيجابي المستخدم لخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتلعثمين، الذي أدى إلى إكساب التلاميذ المتلعثمين الفنيات اللازمة لخفض القلق الاجتماعي والتلعثم لديهم.

ودراسة نجف (2022) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج بالرسم في تنمية الرفاه النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة على مجموعة تجريبية بلغ عددها (10) تلاميذ ومجموعة ضابطة بلغ عددها (10) تلاميذ، واستخدمت الدراسة مقياس الرفاه النفسي وبرنامج العلاج بالرسم في تنمية الرفاه النفسي، وأظهرت النتائج فاعلية العلاج بالرسم في تنمية الرفاه النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الأسدي (2023) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية البرنامج القائم على الدعم النفسي الإيجابي في تنمية الشعور بمعنى الحياة لدى المرشدين التربويين، وتكونت عينة البحث التجريبية من (60) مرشدًا ممن حصلوا على درجة أدنى من المتوسط الفرضي، واستخدمت مقياس معنى الحياة إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي المستخدم في تنمية معنى الحياة لدى المرشدين التربويين.

كما هدفت دراسة زكي وآخرين (2023) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على استخدام فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة تكونت من (25) تلميذًا، واستخدمت مقياس القلق الاجتماعي ومقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد مجدي حبيب (2003)، والبرنامج الإرشادي القائم على استخدام فنيات علم النفس الإيجابي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وخفض القلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة تيرنر وآخرين (2023) Turner et al التي هدفت إلى استعراض الأدبيات المتعلقة بالعلاقة

بين أبعاد

نموذج (بيرما PERMA) (المشاعر الإيجابية، الاندماج، العلاقات، المعنى، الإنجاز) وكلٌّ من رفاه الأطفال، والمرونة النفسية، والصحة النفسية، واعتمدت الدراسة على منهج المراجعة المسحية، إذ تم تحليل (190) دراسة من أصل أكثر من (20 ألف) دراسة جرى فحصها، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مكونات (بيرما PERMA) ومستويات الرفاه، والمرونة لدى الأطفال، وعلاقة سلبية مع أعراض الاضطرابات النفسية، ووجود فجوات بحثية في بعض الأبعاد خاصة بعدي الاندماج والمعنى، وأن نموذج (بيرما PERMA) يمثل إطارًا واعدًا لتعزيز الصحة النفسية، والوقاية من المشكلات النفسية في مرحلة الطفولة.

ثانيًا: الدراسات ذات الصلة بالسلوك الانسحابي:

هدفت دراسة بوث-لافورس وأوكسفورد (2008) Booth-LaForce and Oxford إلى الكشف عن مسارات تطور السلوك الانسحابي لدى الأطفال من الصف الأول إلى السادس، والتنبؤ به في ضوء بعض العوامل المبكرة مثل أساليب التربية الوالدية، والتعلق، والمزاج، واعتمدت المنهج الطولي باستخدام بيانات (1092) طفلًا ضمن مشروع الدراسة الوطنية لرعاية الطفولة المبكرة وتنمية الشباب، كما استندت إلى تقارير المعلمين في قياس السلوك الانسحابي عبر الصفوف من الأول إلى السادس، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة أنماط لمسار السلوك الانسحابي تمثلت في: نمط طبيعي لدى معظم الأطفال بنسبة (86٪) إذ ظل مستوى السلوك الانسحابي منخفضًا ومستقرًا، ونمط متناقص بنسبة (5٪) إذ كان مستوى السلوك الانسحابي مرتفعًا ومن ثم أخذ في الانخفاض، ونمط متزايد بنسبة (9٪) إذ كان مستوى السلوك الانسحابي منخفضًا ثم أخذ في الارتفاع مع مرور الوقت، كما أظهرت أن بعض العوامل المبكرة مثل الخجل في مرحلة ما قبل المدرسة، وضعف الضبط الكايح، وأساليب التربية غير الحساسة تسهم في التنبؤ بمسارات السلوك الانسحابي، وأن الأطفال في المسار المتزايد كانوا أكثر عرضة للشعور بالوحدة والاستبعاد من قبل الأقران.

وهدف دراسة فضل الله وآخرين (2017) إلى إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك الانسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين، والمتأخرين دراسيًا بالصف السادس الابتدائي، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذًا وتلميذة من المتأخرين دراسيًا والعاديين بالمرحلة الابتدائية، الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال، واستخدم الباحثون القدرة العقلية إعداد فاروق عبدالفتاح (1989)، وكذلك مقياس السلوك الانسحابي للأطفال إعداد الباحثين، و البرنامج المعرفي السلوكي لخفض السلوك الانسحابي، وتوصلت إلى أن: البرنامج الإرشادي فعال في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وخفض السلوك الانسحابي لديهم وترجع فضل الله ذلك إلى: تعديل بعض الأفكار السلبية لدى التلاميذ، و مواجهة الضغوط المدرسية، والتدريب على التعاون، والمشاركة، والتفاعل الاجتماعي، وتكوين صداقات، وارتفاع تقدير الذات لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على مجمل حياة هؤلاء التلاميذ، ويحسن من توافقهم، وصحتهم النفسية، وبالتالي يعمل على تحسين مستواهم التحصيلي.

ودراسة محمد (2020) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي السلوك الانسحابي، من خلال التطبيق على (24) طفلًا من ذوي السلوك المنسحب، واستخدمت مقياس السلوك الانسحابي إعداد طه محمد، ومقياس التفاعل الاجتماعي إعداد الباحثة، وبرنامجًا قائمًا على أنشطة اللعب، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين التفاعل الاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي السلوك الانسحابي.



ودراسة محمد وآخرين (2022) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي للحد من مظاهر السلوك الانسحابي لدى أطفال ما قبل المدرسة المحرومين من الرعاية الأسرية، وأجريت على (8) أطفال من الذكور والإناث، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للسلوك الانسحابي لأطفال ما قبل المدرسة المحرومين من الرعاية الأسرية إعداد الباحثين، والبرنامج الإرشادي، وتوصلت إلى: فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مظاهر القلق والسلوك الانسحابي، من خلال أنشطة التكامل الحسي التي أعدت لهذه الفئة من الأطفال، التي أثبتت فاعليتها معهم.

كما هدفت دراسة سوزا وآخرين (2023) Sousa, et al إلى اختبار فاعلية برنامج تعلّم اجتماعي وعاطفي

شامل (PAUMS SEL Program) في خفض الانسحاب، والقلق الاجتماعي لدى المراهقين، مع فحص مناخ المدرسة كعامل مؤثر في فاعلية البرنامج، وشملت العينة (704) تلاميذ من الذكور والإناث من الصفين السابع، والثامن في المدارس البرتغالية، خضعوا لتقييم قبلي وبعدي وتابعت بعد سبعة أشهر، باستخدام تقارير ذاتية وتقارير معلمين، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في كلٍّ من الانسحاب، والقلق الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تبين أن العلاقات الإيجابية بين المعلم، والتلميذ كانت عاملاً مساعداً على زيادة فاعلية البرنامج في خفض القلق الاجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بالدعم النفسي الإيجابي والسلوك الانسحابي وجود اهتمام بتوظيف البرامج الإرشادية القائمة على تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل بوصفها مدخلاً وقائياً وعلاجياً، فقد أكدت دراسات مثل هواب وفابيلا (2019) Huab and Fabella، وجبريل وشواش (2020)، وزكي وآخرين (2023) فاعلية البرامج المستندة إلى مبادئ علم النفس الإيجابي في تعزيز الرفاه النفسي، وتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ. كما أظهرت دراسة هواب وفابيلا (2019) Huab & Fabella، ودراسة تيرنر وآخرين (2023) Turner et al ارتباط نموذج (بيرما PERMA) إيجابياً بمستويات الرفاه، والمرونة النفسية لدى الأطفال، مما يدعم ملاءمته في البرامج الإرشادية المدرسية.

أما فيما يتعلق بالسلوك الانسحابي، فقد أشارت دراسة بوث-لافورس وأوكسفورد (2008) Booth-

LaForce

and Oxford إلى تأثره بعدد من العوامل النفسية والأسرية، مؤكدة أهمية التدخل المبكر، كما بينت دراسات تدخلية مثل سوزا وآخرين (2023) Sousa et al، وفضل الله وآخرين (2017)، ومحمد (2020) فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوك الانسحابي، مع ذلك، تشير الأدبيات -بحسب إطلاع الباحثة- إلى

ندرة الدراسات التي تناولت خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال برنامج قائم على الدعم النفسي الإيجابي المستند إلى نموذج (بيرما PERMA) ، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

1-توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي باتجاه المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي باتجاه القياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياسين البعدي، والتبقي على مقياس السلوك الانسحابي.

إجراءات الدراسة:

أولاً/ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

ثانياً/ عينة الدراسة:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من فهم من يقوم بتطبيق المقياس (المعلم، أو الاختصاصي، أو أحد الوالدين) على التلميذات (عينة البحث) لتعليمات مقياس السلوك الانسحابي المستخدم في الدراسة الحالية، وفهم كيفية الاستجابة عليه، والتأكد من وضوح عبارات المقياس وفهم المستجيب لكل عبارة من عبارات المقياس، والتأكد من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للمقياس، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (144) تلميذة، من الصف الأول، والثاني، والثالث الابتدائي، تراوحت أعمارهن بين (6) إلى (9) أعوام، بمتوسط عمري (7.67) عامًا، وانحراف معياري (0.65)، وطبق عليهن المقياس في الفصل الأول للعام الدراسي 1447هـ، وفيما يأتي جدول تفصيلي لعينة الدراسة الاستطلاعية:



جدول (1)

عينة الدراسة الاستطلاعية:

الصف	العدد
أول ابتدائي	39 تلميذة.
ثاني ابتدائي	42 تلميذة.
ثالث ابتدائي	63 تلميذة.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (12) تلميذة، ممن أظهرن درجة مرتفعة في مستوى السلوك الانسحابي على المقياس، وتم تقسيم التلميذات إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (6) تلميذات، والأخرى ضابطة تكونت أيضاً من (6) تلميذات، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار (مان-ويتني Mann-Whitney) لمقارنة درجتهما في القياس القبلي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($p=0.065$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a=0.05$)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

أولاً: مقياس السلوك الانسحابي للأطفال (الأطفال العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة) إعداد

محمد (2008):

تم إعداد المقياس للتعرف بشكل دقيق على السلوك الانسحابي لدى الأطفال من مرحلة الروضة وخلال مرحلة

الطفولة وحتى نهايتها، ويتألف من (20) عبارة موزعة على بعدين هما:

البعد الأول: الانسحاب من المواقف الاجتماعية، ويتمثل في العبارات: (1-4-5-8-9-11-13-14-16-

19).

البعد الثاني: الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، ويتمثل في العبارات: (2-3-6-7-10-12-15-17-

20-18).

طريقة تصحيح المقياس:

تطبيق المقياس يتم عن طريق الاختصاصي النفسي، أو أحد المعلمين وثيقي الصلة بالطفل، أو أحد الوالدين، ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (نعم - أحياناً - مطلقاً) تحصل على الدرجات (2-1-صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين صفر-40 درجة، إذ إن الدرجة المرتفعة تعكس

زيادة معدل ومستوى السلوك الانسحابي لدى الطفل، وكلما قلت الدرجة على المقياس يقل معدل السلوك الانسحابي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في دراسته الأصلية محمد (2008):

1-الصدق:

بلغت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس بين 95-100٪، وأظهرت نتائج الصدق التلازمي وجود ارتباط دال إحصائيًا عند (0.01) بين درجات أفراد العينة (ن=74) في المقياس الحالي وبين درجاتهم على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال لمعد المقياس الحالي بلغت قيمته (-0.763). كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الاختصاصي وتقديرات أولياء الأمور (0.624)، أما بالنسبة للصدق التمييزي الذي يقيس قدرة المقياس على التمييز فقد بلغت قيمة (ت) الدالة على ذلك (9.39) وذلك بعد تقسيم درجات أفراد العينة بعد ترتيبها تنازليًا إلى مستويين يمثل الأول منها نسبة ال (50%) الأعلى (ن=37. م =30.55. ع=91.6) ويمثل الثاني نسبة ال (50%) الأدنى (ن=37. م =12.17. ع =11.5) ومن الجدير بالذكر أن جميع هذه النسب دالة إحصائيًا عند (0.01)، ومن ناحية أخرى فقد أوضحت نتائج التحليل العاملي أن عبارات هذا المقياس تشبع على عاملين إثنين هما الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات عبارات المقياس على العاملين وذلك بعد التدوير المتعامد بطريقة فاريمكس.

جدول (2)

مصفوفة العوامل المستخرجة من المصفوفة الارتباطية لبنود مقياس السلوك الانسحابي للأطفال
بعد التدوير المتعامد (بطريقة فاريمكس)

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	قيم الشبوع
1	0.57	0.11	0.34
2	0.24	0.73	0.58
3	0.31	0.50	0.35
4	0.62	0.17	0.41
5	0.67	0.22	0.50
6	0.23	0.59	0.41
7	0.34	0.68	0.58
8	0.53	0.19	0.31
9	0.68	0.39	0.61
10	0.16	0.70	0.52



0.38	0.11	0.60	11
0.37	0.52	0.31	12
0.31	0.28	0.48	13
0.54	0.20	0.71	14
0.40	0.60	0.21	15
0.34	0.21	0.55	16
0.45	0.66	0.12	17
0.23	0.54	0.21	18
0.42	0.12	0.64	19
0.22	0.54	0.16	20
8.47	4.17	4.28	الجذر الكامن
42.35	20.85	21.40	نسبة التباين

وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد والوثوق بها.
2-الثبات:

تدل معدلات الثبات التي تم التوصل إليها على أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات ثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها إذ بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=74) من أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول (0.743) وباستخدام معادلة KR-20 بلغ (0.662)، وبطريقة (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha) (0.691) وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.678)، وجميعها نسب دالة عند (0.01)

وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.22 – 0.94).

جدول (3)

قيم (ر) بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
1	0.91	6	0.75	11	0.55	16	0.62
2	0.94	7	0.41	12	0.87	17	0.22
3	0.47	8	0.63	13	0.58	18	0.53
4	0.88	9	0.86	14	0.93	19	0.28
5	0.29	10	0.90	15	0.47	20	0.85

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب معاملات الصدق والثبات في الدراسة الحالية كما يأتي:

أ. الصدق:

تم حساب معاملات الصدق لمقياس السلوك الانسحابي للأطفال من إعداد محمد (2008) في الدراسة الحالية بأكثر من طريقة، إذ تم حساب الصدق الظاهري، أو صدق المحكمين، وذلك للتأكد من سلامة صياغة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة ولطبيعة العينة التي سيتم تطبيق المقياس عليها، كما تم حساب الاتساق الداخلي للتأكد من تجانس العبارات مع الأبعاد، والأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي وصف ذلك:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (5) محكمين من المحكمين المختصين في علم النفس، بهدف الحصول على آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها للبيئة السعودية، وطبيعة الفئة المستهدفة، والحصول على رأيهم في مناسبة العبارات لأبعاد المقياس وموضوعه، وبعد مراجعة آراء المحكمين واحتساب نسبة الاتفاق فيما بينهم، بلغت نسبة الاتفاق (80%) فأعلى، وبناءً على ذلك لم تجز أي تعديلات على أي من عبارات المقياس، إذ لم تصل نسبة الاتفاق بين المحكمين للنسبة المطلوبة للتعديل.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات العبارات لكل بعد، والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجات العبارات، وعن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجات الأبعاد، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يأتي:

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجات الكلية للأبعاد التي تنتهي إليها (بعد حذف درجات العبارات من

درجة البعد الخاص بها) على مقياس السلوك الانسحابي:

البعد الأول		البعد الثاني	
الانسحاب من المواقف الاجتماعية		الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.895	2	0.854
4	0.906	3	0.810
5	0.875	6	0.881
8	0.808	7	0.868



البعد الأول		البعد الثاني	
الانسحاب من المواقف الاجتماعية		الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية	
9	0.892	10	0.864
11	0.882	12	0.823
13	0.869	15	0.826
14	0.835	17	0.760
16	0.921	18	0.877
19	0.780	20	0.865

يتضح من الجدول (4) أنه عند حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد بعد

حذف درجة

العبارة، قد تراوحت الدرجة لمعامل الارتباط بين (0.92) و (0.76) وجميعها كانت أعلى من (0.30)، مما يشير

إلى تجانس، واتساق عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها.

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس):

البعد الأول	البعد الثاني
الانسحاب من المواقف الاجتماعية	الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية
0.975	0.975

دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس بعد

حذف درجة البعد منها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي

لأبعاد المقياس.

ب. الثبات:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس السلوك الانسحابي للأطفال في الدراسة الحالية بطريقة (ألفا

كرونباخ Cronbach Alpha)، وكانت معاملات الثبات كما يأتي:

جدول (6)

قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) لمقياس السلوك الانسحابي للأطفال:

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
20	0.984



يتضح من جدول (6) أن لمقياس السلوك الانسحابي للأطفال قيمة معامل ثبات مرتفعة إذ تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ممتازة من الثبات، مما يؤكد إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

ت. تصحيح المقياس في الدراسة الحالية:

في الدراسة الحالية لم تختلف طريقة تصحيح المقياس ومدى الدرجات (أصغر درجة وأكبر درجة) عن طريقة تصحيحه ومدى الدرجات في الدراسة الأصلية لمحمد (2008). ملحق (1).

ثانيًا: البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي لخفض السلوك الانسحابي، (إعداد

الباحثة).

الفئة المستهدفة:

تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات السلوك الانسحابي.

مكان تنفيذ البرنامج الإرشادي:

مدارس التعليم العام لتلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة.

فلسفة البرنامج الإرشادي:

اعتمد البرنامج الحالي على الدعم النفسي الإيجابي في ضوء نموذج الازدهار (بيرما PERMA) الذي

قدمه

سليجمان (Seligman) في نظرية الرفاه النفسي، الذي يفترض أن تعزيز الانفعالات الإيجابية، وتنمية الاندماج، وبناء العلاقات الإيجابية، وإيجاد المعنى، وتحقيق الشعور بالإنجاز، يسهم في رفع مستوى الرفاه النفسي، وتحسين التكيف السلوكي، والاجتماعي، ويستهدف البرنامج تنمية هذه الأبعاد الخمسة من خلال مجموعة من الأنشطة التفاعلية، والألعاب الجماعية، والقصص التربوية، والتدريبات العملية الملائمة للخصائص النمائية لتلميذات المرحلة الابتدائية، بما يسهم في تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية المهارات الاجتماعية، وزيادة المشاركة الصفية، ومن ثم خفض حدة السلوك الانسحابي لديهن، وبذلك يمثل البرنامج محاولة تطبيقية تستند إلى إطار نظري معاصر، وتوظف استراتيجيات إيجابية عملية، بهدف دعم النمو النفسي، والاجتماعي للتلميذات في هذه المرحلة الحساسة من النمو.

مراحل البرنامج وفق نموذج (بيرما PERMA):

اعتمد البرنامج الإرشادي على مراحل تطبيقية منظمة، تم في كل مرحلة تفعيل أحد أبعاد نموذج

(بيرما PERMA)

الخمسة، وفق تسلسل منظم، وكانت كالآتي:

المرحلة الأولى: المشاعر الإيجابية (Positive Emotions)

المرحلة الثانية: الاندماج (Engagement)



المرحلة الثالثة: العلاقات (Relationships)

المرحلة الرابعة: المعنى والغرض (Meaning and Purpose)

المرحلة الخامسة: الإنجاز (Achievement)

محتوى البرنامج الإرشادي:

التدخلات النفسية الإيجابية المستخدمة في البرنامج:

حسب ما أشار إليه باركس وتيتوفا (2022/2016) فيمكن تقسيم التدخلات النفسية الإيجابية إلى

سبع فئات رئيسة وهي كالآتي:

1- التذوق Savoring: التركيز الواعي على الخبرات الإيجابية، وتعزيز الاستمتاع بها، مما يسهم في

إطالة أثر المشاعر الإيجابية المرتبطة بالمواقف اليومية.

2- الامتنان Gratitude: تنمية مشاعر الشكر والتقدير تجاه الأشخاص، والمواقف الإيجابية، من

خلال أنشطة تساعد على ملاحظة الجوانب الإيجابية في الحياة.

3- اللطف Kindness: تشجيع القيام بسلوكيات إيجابية قائمة على العطاء، والمساعدة، بما يعزز

المشاعر الإيجابية، والعلاقات الاجتماعية.

4- التعاطف Empathy: تنمية القدرة على تفهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيًا؛ مما يسهم في

تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

5- التفاؤل Optimism: تعزيز التفكير الإيجابي نحو المستقبل، وبناء توقعات إيجابية؛ مما يدعم

الأمل والدافعية.

6- نقاط القوة Strengths: المساعدة في التعرف على نقاط قوة الشخصية، وتوظيفها في المواقف

المختلفة.

7- المعنى Meaning: تعزيز فهم ما يضيف معنى وقيمة لحياة الفرد، والإحساس بقيمة ما يقوم به،

وربطه بمعنى أوسع؛ مما يسهم في شعوره بالرضا، والاتزان النفسي.

وقد تم توظيف هذه التدخلات بصورة تطبيقية، بما يتناسب مع طبيعة البرنامج وأهدافه، ومراحله.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

1- المناقشة الجماعية Group Discussion: عملية المناقشة في جماعة صغيرة تتيح فرصة المشاركة

بين الأعضاء وبين المرشد، إلى جانب تنشيط التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل بين أفراد الجماعة

الإرشادية؛ إذ يصبح كل فرد من أفراد الجماعة مصدرًا من مصادر الإرشاد، إضافة إلى إمكانية تعزيز شعور

الأفراد بالأمن والثقة (فوضيل، 2016).



2-التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement: "أي فعل يؤدي إلى تكرار، وزيادة ممارسة الفرد

لسلوك معين نتيجة للنتائج الإيجابية التي تعود عليه مثل: كلمات المديح، أو إعطائه بعض الحلوى" (محمد، 2020، ص766).

3-الواجب المنزلي Homework: تؤكد ما اكتسبه الفرد أثناء البرنامج الإرشادي، وتعبّر عن الممارسة

العملية لما يتم في البرنامج الإرشادي، أي التطبيق العملي لما اكتسبه الفرد في الجلسات في حياته العادية (الحميري، 2020).

4-العصف الذهني Brainstorming: "أسلوب تعليمي يعمل على إثارة التفكير في كل الاتجاهات

لتوليد أكبر عدد من الأفكار حول موضوع معين" (الزبيدي، 2010، ص411).

5- لعب الدور Role Playing: "يمثل منهجًا من مناهج التعلم الاجتماعي، يدرّب بمقتضاه الطفل

على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها" (محمد، 2020، ص767).

6- التغذية الراجعة Feedback: "استجابة ضمن نظام يعيد إلى المعطى جزءًا من الناتج، وهذه

الاستجابة تؤثر على استمرار النشاط، واستمرار الإنتاجية لذلك النظام" (سلطان، 2008، ص24).

7- الاسترخاء Relaxation: "هو شعور بالاستقرار النفسي عن طريق إرخاء عضلات، وأعصاب

الجسم تمامًا، ويشير للتوقف الكامل لكل الانقباضات، والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر" (الغامدي، 2016، ص256).

الاساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

1-الألعاب المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

- منها ما كان بالرجوع إلى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة، وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (2016) وهي الألعاب الآتية: (لعبة تقليد التصفيق، الممثل البار، تسرب البالون البطيء، قلم في زجاجة، الحلقة المتجولة).

- منها ما كان من إعداد الباحثة وهي الألعاب الآتية: (لعبة رمي البالون، لعبة تحديد الهدف).

- منها ألعاب متعارف عليها ولم يكن لها مرجع معين وهي الألعاب الآتية:

(مكعبات المشاعر، تحديد الفروقات بالصور، لعبة المهن).

2-الأنشطة المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

- منها ما كان بالرجوع إلى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (2016) وهي الأنشطة الآتية:

(لوحة الإعلانات المتحركة، تحدياتنا حلولنا، رسم المنزل والشجرة والشمس، أنا لذي وأستطيع).



- منها ما نشر في مقطع تيك توك وهو النشاط الآتي: الماء العكر. نشر في مقطع تيك توك (Nour (Arida, 2023).
- منها ما كان من إعداد الباحث وهي الأنشطة الآتية:
(أين أنا، صنع هدايا للصديقات، مشاعر الصندوق سنان، تصميم بطاقة شكر ومحبة).
- منها ما أعدته الباحثة بعد الرجوع إلى ما ذكره باركس وتيتوفا (2022/2016) عن التدخلات النفسية الإيجابية (التذوق، والامتنان) وهي الأنشطة الآتية: (نشاط طعامي المفضل، نشاط أحب مدرستي).
- منها أنشطة متعارف عليها ولم يكن لها مرجع معين وهي الأنشطة الآتية: (مفاجأة الصندوق، العجلة الدوارة).
- منها ما تم نشره على أحد الصفحات الإلكترونية وهو النشاط الآتي: سلم الأهداف (Ashley (Cullins,2025).

3-الأنشطة القصصية المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

- 1-شعور فاطمة بالخوف والحزن. (كتابة الباحثة)
- 2- إكمال قصة الأرنبة ميمي. (إعداد الباحثة)
- 3- لانا لم تعد وحيدة. (الوادي، 2024)
- 4- لا تخش العقبات. نشر في مقطع فيديو على يوتيوب (قصص بالعربي، 2024)
- 5- الصبر والمثابرة. (الرويشد، 2010)

تقييم البرنامج الإرشادي:

تم تقييم البرنامج باستخدام مقياس السلوك الانسحابي للأطفال (العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة) إعداد عادل عبد الله محمد (2008) على عدة مراحل وهي كالآتي: (تقييم قبلي وبعدي وتتبعي)، كما تم تقييم البرنامج أثناء الجلسات الإرشادية، تقييم مرحلي من خلال التغذية الراجعة، وتوجيه بعض الأسئلة للتأكد من فهم، واستيعاب التلميذات لمحتوى الجلسة.

المدة الزمنية للبرنامج: تضمن البرنامج (17) جلسة، تم تنفيذها خلال شهرين بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات في الأسبوع، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة من (30) إلى (55) دقيقة.

مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج الإرشادي على عدة مصادر منها:

الإطار النظري للدراسة، والاطلاع على مراجع ودراسات ركزت على الدعم النفسي الإيجابي منها (علي

2017

الأسدي 2023)، وكذلك مراجع ودراسات ركزت على الازدهار النفسي والرفاه النفسي منها (نجف 2022)، والاطلاع على دراسات ركزت على نموذج (بيرما PERMA) على وجه التحديد ومنها (هواب وفابيلا Huab & Fabella 2019؛ تيرنر وآخرون Turner et al 2023)، والعديد من الدراسات التي تناولت برامج إرشادية للمرحلة العمرية المختارة نفسها ومنها (جبريل وشواش 2020؛ نجف 2022؛ زكي وآخرون 2023)، ودراسات اختبرت فاعلية برامج لعلاج مشكلة السلوك الانسحابي لدى الأطفال ومنها (فضل الله وآخرون 2017؛ محمد 2020؛ محمد وآخرون 2022)، وبعض المراجع والكتب الخاصة بأنشطة وألعاب الأطفال.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من صحة الفروض المحددة والتحقق من الوصول إلى أهداف البرنامج الإرشادي، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، واختبار مان ويتني Mann-Whitney Test).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي باتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض، طُبّق اختبار (مان-ويتني Mann-Whitney)، في الكشف عن متوسطي

رتب

درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي.

ولحساب حجم الأثر في اختبار (مان-ويتني Mann-Whitney) تم استخدام معامل التأثير (r)

$$r = \frac{|Z|}{\sqrt{n}}$$

المستمد من قيمة (z) الناتجة عن الاختبار وفق المعادلة:

حيث تمثل |Z| القيمة المطلقة لـ (Z)، وتمثل (N) العدد الكلي للأفراد في المجموعتين، وتستخدم قيم

(r) لتقدير قوة الأثر وفقاً لمعايير كوين (Cohen)، حيث يشير (r = 0.3 > 0.1) إلى أثر صغير، و (r = 0.5 > 0.3)

إلى أثر متوسط، و (r = > 0.05) إلى أثر كبير (Pallant, 2020; Field, 2018).



جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي:

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	6	7.67	3.45
الضابطة	6	33.50	3.56

يتضح في الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية ($M=7.67$)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ($M=33.50$)، فيلاحظ انخفاض المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتتقارب الانحرافات المعيارية بين المجموعتين، إذ بلغ الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية ($SD=3.45$) ولدرجات المجموعة الضابطة ($SD=3.56$)، مما يدل على تجانس نسبي في تشتت الدرجات داخل كل مجموعة.

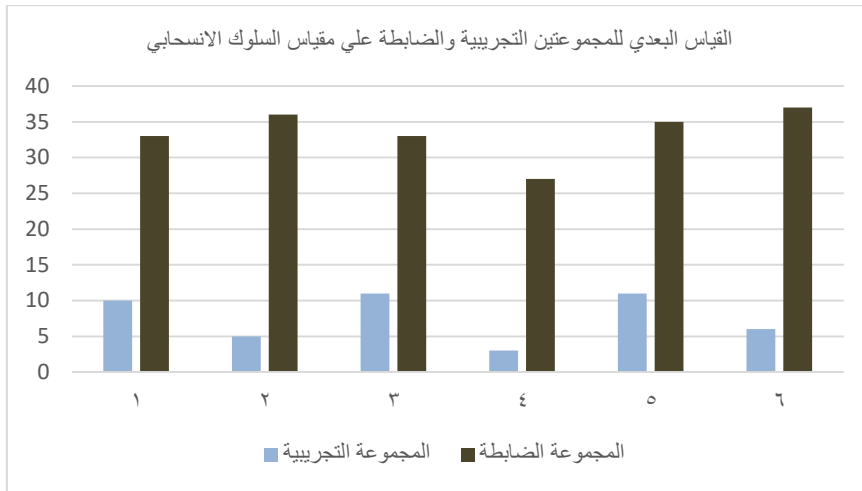
جدول (9)

نتائج اختبار (مان-ويتني Mann-Whitney) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي على مقياس السلوك الانسحابي:

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
التجريبية	6	3.50	21.00	-2.892	0.004	0.84	كبير
الضابطة	6	9.50	57.00				
المجموع	12	-	-				

أظهرت نتائج اختبار (مان-ويتني Mann-Whitney) في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغ متوسط الترتيب للمجموعة التجريبية (3.50) مقابل (9.50) للمجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة ($Z=-2.892$)، عند مستوى ($p=0.004$)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ($a=0.01$)؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، كما بلغ حجم الأثر ($r=0.84$) وهو ما يشير إلى حجم أثر كبير للبرنامج في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (1)

عرض نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي باتجاه القياس البعدي". وللتحقق من مدى صحة الفرض، طُبّق اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test)، في الكشف عن دلالة الفروق

بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي.

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي	6	27.83	3.31
القياس البعدي	6	7.67	3.45

يوضح جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (M=27.83) في حين بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (M=7.67) فيلاحظ انخفاض المتوسط الحسابي في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، مما يشير إلى تحسن مستوى السلوك



الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، بينما يدل تقارب قيم الانحرافات المعيارية للقياسين، إذ بلغ الانحراف المعياري للقياس القبلي ($SD=3.31$) وبلغ للقياس البعدي ($SD=3.45$)، على تجانس نسبي في تشتت درجات أفراد المجموعة.

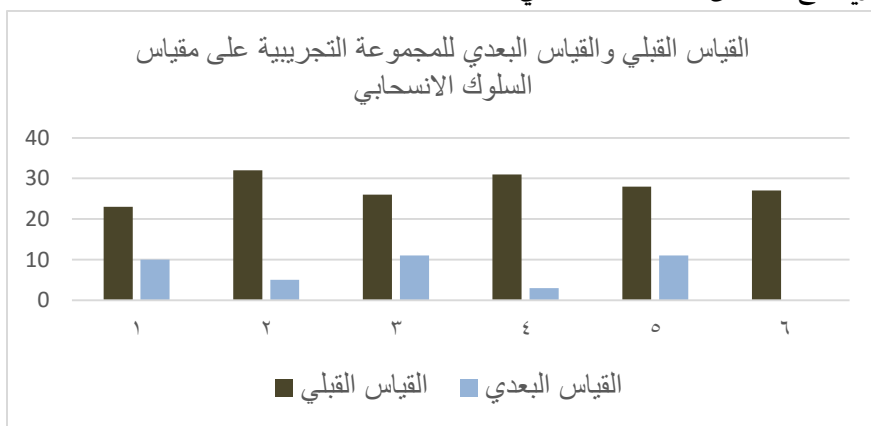
جدول (11)

نتائج اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test) لاختبار الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية:

القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القياسين القبلي والبعدي	السالبة	6	3.50	21	-2.201	0.028	0.90	كبير جدًا
	الموجبة	0	0.00	0				

يتضح من جدول (11) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانسحابي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه مباشرة، إذ بلغت قيمة $Z = -2.201$ عند مستوى $(p=0.028)$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $(a=0.05)$ ، وتشير الرتب السالبة لجميع أفراد المجموعة التجريبية إلى انخفاض درجات السلوك الانسحابي في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الانسحابي، كما بلغ حجم الأثر $(r=0.90)$ ، وهو يشير إلى حجم أثر كبير جدًا للبرنامج في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال الشكل الآتي:



شكل (2)

عرض نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من تلميذات المرحلة الابتدائية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس السلوك الانسحابي".

وللتحقق من مدى صحة الفرض، طُبّق اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test)، في الكشف عن دلالة الفروق

بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس السلوك الانسحابي.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك الانسحابي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	6	7.67	3.45
القياس التتبعي	6	10.00	4.24

يوضح جدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (M=7.67)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (M=10.00) فيلاحظ ارتفاع طفيف في المتوسط الحسابي في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، مع زيادة محدودة في الانحراف المعياري، إذ بلغ الانحراف المعياري للقياس البعدي (SD=3.45)، وبلغ للقياس التتبعي (SD=4.24)، مما يشير إلى حدوث تباين بسيط في درجات التلميذات بمرور الوقت، وللتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي، تم استخدام اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test).

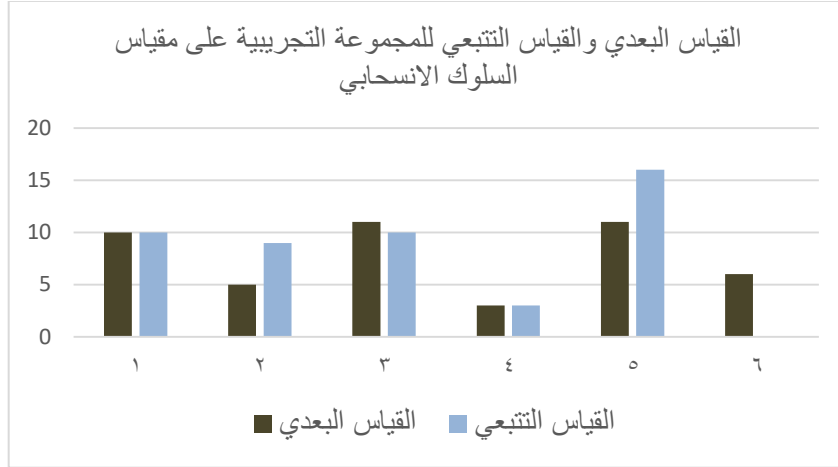
جدول (13)

نتائج اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test) لاختبار الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية:

نوع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	1	1.00	1.00	-1.461	0.144
الرتب الموجبة	3	3.00	9.00		
التعادلات	2	-	-		
المجموع	6	-	-		



يتضح من خلال جدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس السلوك الانسحابي، إذ بلغت قيمة $Z = -1.461$ عند مستوى $(p = 0.144)$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، ويشير ذلك إلى استقرار مستوى السلوك الانسحابي لدى التلميذات خلال فترة المتابعة، وعدم حدوث تغير جوهري بين القياسين البعدي والتتبعي، كما في الشكل الآتي:



شكل (3)

مناقشة نتائج فروض الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما اتسم به البرنامج الإرشادي من كفاءة في البناء، وتنوع في الفنيات، والأساليب، والأنشطة المستخدمة في البرنامج والمناسبة للمرحلة العمرية عينة الدراسة، وكذلك استناد البرنامج الإرشادي إلى أساس نظري شامل تناول جميع الجوانب النفسية، والاجتماعية، والسلوكية ذات الصلة بالسلوك الانسحابي، إلى جانب اعتماده على علم النفس الإيجابي ونموذج (بيرما PERMA) على وجه التحديد مما أتاح تعزيز الجوانب الإيجابية، وبناء القدرات النفسية، والاجتماعية لدى التلميذات بدلاً من الاقتصار على خفض السلوك السلبي، وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع المسار العام للأدبيات النظرية، والتجريبية التي تناولت علم النفس الإيجابي، والدعم النفسي الإيجابي، وأيضاً الرفاه النفسي في البيئة المدرسية، ونموذج (بيرما PERMA)، وكذلك السلوك الانسحابي في مرحلة الطفولة والمرحلة الابتدائية، التي أكدت أن السلوك الانسحابي نتيجة لتفاعل منظومة من العوامل النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والبيئية، وقد أوضحت الدراسات النظرية لنموذج الرفاه النفسي مثل دراسة تيرنر وآخرين (Turner et al (2023 أن أبعاد نموذج (بيرما PERMA

ترتبط إيجابيًا برفاه الأطفال، ومرونتهم النفسية، كما ترتبط ارتباطًا سلبيًا مع أعراض الاضطرابات النفسية، وهو ما يوفر إطارًا تفسيريًا لنتائج الدراسة الحالية التي أظهرت انخفاضًا دالًا إحصائيًا في السلوك الانسحابي نتيجةً لتعزيز أبعاد الرفاه النفسي لدى التلميذات.

وفي السياق التطبيقي المدرسي، أكدت عدد من الدراسات فاعلية التدخلات الإيجابية داخل البيئة المدرسية في تحسين التكيف النفسي، والاجتماعي، سواءً تلك التي لم تقم بالتوظيف الصريح لنموذج (بيرما PERMA)، كدراسة جبريل وشواش (2020)، وأيضًا دراسة زكي وآخرين (2023)، أو تلك التي اعتمدت النموذج بصورة مباشرة، مثل دراسة هواب وفابيلا (2019) Huab & Fabella إذ أظهرت هذه الدراسة تحسنًا في الرفاه النفسي، وأظهرت تحسنًا في جميع أبعاد نموذج (بيرما PERMA)، وهي متغيرات وثيقة الصلة بخفض السلوكيات الانسحابية داخل البيئة المدرسية، مما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي أشارت إلى فاعلية الدعم النفسي الإيجابي الذي ركز على العديد من الجوانب النفسية، والاجتماعية، والبيئية في خفض السلوك الانسحابي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فضل الله وآخرين (2017) التي أكدت أن السلوك الانسحابي يرتبط بجوانب اجتماعية، وانفعالية متعددة، وأن التدخلات الإرشادية المدرسية القائمة على تنمية التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الإيجابية تسهم بفاعلية في خفض هذا السلوك، وهو ما يعكسه الانخفاض الدال في مستوى السلوك الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير التحسن الملحوظ في مستوى السلوك الاجتماعي وانخفاض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية في ضوء اعتماد الدراسة الحالية على الدعم النفسي الإيجابي بوصفه إطارًا تكامليًا يعزز الرفاه النفسي للتلميذات، بدلًا من الاقتصار على تعديل السلوك مباشرةً، وهذا ما أكدته دراسة زكي وآخرين (2023) التي أسهمت في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام فنيات علم النفس الإيجابي.

كما تعزو الباحثة هذا التحسن إلى الفنيات، والأساليب المستخدمة في البرنامج، ولا سيما الأنشطة التفاعلية، والألعاب التعبيرية، والحركية التي أتاحت للتلميذات فرصًا آمنة للتفاعل، والمشاركة، والتعبير عن الذات بعيدًا عن الضغط، أو التقييم المباشر، وهي أساليب تتناسب مع طبيعة المرحلة الابتدائية، وتسهم في جذب انتباه الأطفال وزيادة اندماجهم في الأنشطة المقدمة؛ مما ينعكس إيجابيًا على تفاعلهم الاجتماعي ويحد من سلوكهم الانسحابي، ويتسق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة محمد (2020) التي أكدت فاعلية الألعاب التربوية في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال، من خلال ما توفره من بيئة مشجعة على المبادرة الاجتماعية وبناء العلاقات الإيجابية. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن اعتماد الدراسة الحالية على الأنشطة، والألعاب بوصفها أدوات تطبيقية أسهم في تعزيز مشاعر القبول، والأمان،



والانخراط الاجتماعي لدى التلميذات، وهو ما يسهم في تفسير التحسن الملحوظ الدال في القياس البعدي. خلاصة القول، تؤكد الدراسة الحالية أن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الانسحابي ترجع إلى اعتماده على الدعم النفسي الإيجابي ونموذج (بيروما PERMA) بأبعاده الخمسة، مما أسهم في تعزيز الرفاه النفسي لدى التلميذات داخل البيئة المدرسية، وهو الأمر الذي انعكس إيجابيًا على سلوكهن الاجتماعي، ومستوى اندماجهن مع أقرانهن، وبذلك تظهر أهمية تبني برامج إرشادية قائمة على الدعم النفسي الإيجابي ونموذج (بيروما PERMA) في المرحلة الابتدائية، لما لها من دور فعال في تحسين التوافق الاجتماعي، وتعزيز الصحة النفسية للتلميذات.

ثانيًا: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، توصي الباحثة بالآتي:

- 1- أن تقوم المراكز الإرشادية بالمملكة بتعزيز الوعي بالسلوك الانسحابي، وأثره على النمو النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، من خلال تنفيذ ورش عمل ودورات توعوية للمعلمات، والمرشدات، وأولياء الأمور.
- 2- على مديري المدارس بالمملكة التوسع في تبني الدعم النفسي الإيجابي كمجال إرشادي حديث في العمل مع الأطفال، وعدم قصره على البالغين، أو المراهقين، لما أظهره من فاعلية في تعزيز الرفاه النفسي، وخفض السلوك الانسحابي كأحد المشكلات السلوكية في المراحل العمرية المبكرة.
- 3- أن تتولى وزارة التعليم بالمملكة تفعيل دور المدرسة في توفير بيئة نفسية إيجابية داخل الصفوف الدراسية، وبناء علاقات تربوية قائمة على التقبل، والدعم.
- 4- على وزارة التعليم بالمملكة أن تعزز الشراكة بين المدرسة والأسرة في التعامل مع السلوك الانسحابي، من خلال توعية أولياء الأمور بأهمية الرفاه النفسي وأثره على السلوك الاجتماعي للتلميذات، وتزويدهم بإرشادات عملية لدعم بناتهم نفسيًا واجتماعيًا.
- 5- أن تقوم وزارة التعليم بالمملكة بالاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذات في سن مبكرة، وإدراجها ضمن البرامج والأنشطة المدرسية، لما لها من أثر وقائي في الحد من ظهور السلوك الانسحابي.

ثالثًا: مقترحات الدراسة: استكمالًا لما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة المقترحات البحثية الآتية:

- مقارنة فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي بمجالات إرشادية أخرى في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض اضطرابات أخرى ك (القلق- الاكتئاب الطفولي الخفيف) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- دراسة العلاقة بين الرفاه النفسي والسلوك الانسحابي لدى الأطفال.
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في خفض السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الذكور).
- دراسة أثر كل بعد من أبعاد نموذج (بيرما PERMA) على حدة (المشاعر الإيجابية، الاندماج، العلاقات الإيجابية، المعنى، الإنجاز) في خفض السلوك الانسحابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- دراسة مقارنة لفاعلية برامج دعم نفسي إيجابي قصيرة المدى مقارنة ببرامج طويلة المدى في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الأسدي، سنان سعيد جاسم. (2023). فاعلية البرنامج القائم على الدعم النفسي الإيجابي في تنمية الشعور بمعنى الحياة لدى المرشدين التربويين. *دراسات البصرة*، ع47، ص725-766.
- أكرمان، كورتني. (2022). ما المقصود بعلم النفس الإيجابي ومدى أهميته؟ (محمد أبو حلاوة، مُترجم). *الهيئة المصرية العامة للكتاب (العمل الأصلي نشر في 2020)، 15، (133)*، ص115-131.
- الأنشطة الترفيهية للدعم النفسي والاجتماعي. (2016). *وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى*.
- باركس، أكاسيا؛ تيتوفا، ليوديميليا. (2022). التدخلات النفسية الإيجابية لمحبة عامة. في وود، أليكس؛ جونسون، جوديث (محرران)، مصنف وإيلي في علم النفس الإيجابي الإكلينيكي (ترجمة أحمد عمرو عبدالله، أحمد الشركسي، راقية الدويك)، تحرير: أحمد عمرو عبدالله. مكتبة الانجلو المصرية. (العمل الأصلي نشر في 2016).
- الباز، حميدة أحمد مسعد؛ الدسوقي، إيناس عبد القادر، ومتولي، عباس إبراهيم علي. (2021). استخدام فنيات علم النفس الإيجابي وأثرها على الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (232)، ص327-351.
- جاد الرب، غادة كامل سويفي. (2019). العلاج بالواقع لخفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة المتلعثمين. *دراسات في الطفولة والتربية*، (173)، ص10-292.
- جاسم، سنان سعيد. (2023). فاعلية البرنامج القائم على الدعم النفسي الإيجابي في تنمية الشعور بمعنى الحياة لدى المرشدين التربويين. *مجلة دراسات البصرة*، (47)، ص761-802.
- جبر، طه محمد. (2019). محددات السلوك الانسحابي كما يدركها أمهات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. *بحوث ودراسات الطفولة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بني سويف*، 1(2)، ص611-692.



جبريل، مصطفى السعيد السعيد؛ وشواش، هند نبيل علي. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي لخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتعلمين. *بحوث التربية النوعية*، (59)، ص 377-397.

الحميري، ساهرة قحطان عبد الجبار. (2020). برنامج انتقائي في الدعم النفسي الإيجابي للحد من التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بابل. *العلوم الإنسانية بجامعة بابل*، 28(6)، ص 251-275.

الرويشد، خالد. (2010). *الصبر والمثابرة*. دار الفلاح للتوزيع والنشر.

الزبيدي، هيثم أحمد. (2010) فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي. *المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين*، 2، ص 405-448.

زكي، بشوي عبدالملاك توفيق؛ عثمان، فاروق السيد، وعوض، حسام السيد محمد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض القلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، (30)، ص 135-166.

سلطان، سلوى عبد الأمير. (2008). التغذية الراجعة 1-2 معلم لأول مرة. *مجلة التطوير التربوي*، 7(43)، ص 24 - 25.

علي، هدى الشربيني علي. (2017). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي لخفض الكمالية العصبية لدى الفانقات بالمرحلة الثانوية. *تطوير الأداء الجامعي*، 5(2)، ص 213-228.

عمار، طاهر سعد حسن. (2016). أثر بعض تدخلات علم النفس الإيجابي في تنمية الإحساس الذاتي بالوجود الممتلئ لدى عينة من طلاب المدارس. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع 46، ص 309-340.

عمارة، وليد وهدان حميد. (2016). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، (21)، ص 868-902.

الغامدي، حامد أحمد. (2016). أهمية التدريب على الاسترخاء ومبادئه الأساسية وطرقه. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، ص 255-271.

فضل الله، علياء الدسوقي الدسوقي؛ البنا، إسعاد عبد العظيم محمد؛ والشورى، فؤاد حامد الموافي. (2017). برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 3(4)، ص 239-289.

فوضيل، محمد فؤاد. (2016). أثر استخدام أسلوب الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة. *مجلة التواصل*، (47)، ص 110-125.

قاسم، انتصار كمال؛ مجيد، اثمار شاكر. (2022). القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 61(3).

قصص بالعربي. (2024). قصة قصيرة عن النجاح: لا تخش العقبات [مقطع فيديو]. يوتيوب.

<https://m.youtube.com/watch?v=V52ZmbVg-Ww>

محمد، أسماء عبد المنعم أمين. (2020). برنامج قائم على أنشطة اللعب لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ذوي السلوك الانسحابي. *مجلة الطفولة والتربية*، 12(44)، ص 738-780.



محمد، أمل محمد حسونة، وجبر، طه محمد مبروك، ومحمد، هبه عاطف عبد الفتاح. (2022). فاعلية برنامج لخفض مظاهر السلوك الانسحابي لدى أطفال ما قبل المدرسة المحرومين من الرعاية الأسرية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*, 23(1)، ص 129-173.

محمد، عادل عبد الله. (2008). *مقياس السلوك الانسحابي للأطفال*. دار الرشاد.
مصمودي، زين الدين، وباشا، فاتن. (2016). علم النفس الإيجابي: تناول مفاهيمي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*, 19، ص 303-324.

نجف، أفراح أحمد. (2022). فاعلية العلاج بالرسم في تنمية الرفاه النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 151(1)، ص 229-256.
ثانياً: المراجع الانجليزية

Ashley Cullins. (2025,04 Jan). *7 Fun Goal-Setting Activities for Children*. Big Life Journal.

https://biglifejournal.com/blogs/blog/5-fun-goal-setting-activities-children?srltid=AfmBOorqY_wXj_02ZtCkCcjBF9cOqGl4epPLDT_Cyavgg7WXC7c0EgFC

Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology*, 44(5), 1298–1313. <https://doi.org/10.1037/a0012954>

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Huab, C. A., & Fabella, F. E. (2019, March). Proactive Intervention Program for Students of Sto [Thomas de Villanueva Parochial School Guidance and Counselling]. *Roosevelt College INC*.

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Rubin, K. H., & Barstead, M. G. (2014). Gender differences in child and adolescent social withdrawal: Acommentary. *Sex Roles*, 70(7–8), 274–284.

Ruini, C., & Ryff, C. D. (2016). *Using eudaimonic well-being to improve lives*. In J. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 153–166). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118468197.ch9>

Sousa, V., Ribeiro Silva, P., Romão, A. M. & Coelho, V. A. (July,2023). Can a Universal School-Based Social Emotional Learning Program Reduce Adolescents' Social Withdrawal and Social Anxiety? *Journal of youth and adolescence*, 52(12), 2404-2416. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01840-4>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well Being*. New York:Free Press.



Turner, J., Roberts, R. M., Proeve, M., & Chen, J. (2023). Relationship between PERMA and children's wellbeing, resilience and mental health: A scoping review. *International Journal of Wellbeing*, 13(2), 15–36. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2515>

ملاحق الدراسة:

ملحق (1) مقياس السلوك الانسحابي للأطفال، إعداد عادل عبدالله محمد (2008)

اسم الطالبة أو الرمز:

الصف:

اسم المدرسة:

أستاذتنا الفاضلة..

فيما يلي بعض السلوكيات التي تصدر عن الطفل في مختلف المواقف التي يتعرض لها خلال اليوم، أرجو منكم تحديد مدى انطباق هذه السلوكيات على الطالبة وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة وتحت الاختيار الذي يتفق معها، فإذا كانت العبارة تنطبق تمامًا على الطالبة ضعي العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تنطبق عليها بعض الأحيان فقط ضعي العلامة تحت (أحيانًا)، أما إذا كانت العبارة لا تنطبق عليها ضعي العلامة تحت (مطلقًا).
علمًا بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم هو التحديد الدقيق لمدى انطباق العبارات المتضمنة على الطالبة من خلال ما يصدر عنها من أنماط سلوكية مختلفة، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يتم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي فقط.
شاكرة لكم تعاونكم.

م	العبارة	نعم	أحيانًا	مطلقًا
1	يقضي معظم الوقت وحيدًا.			
2	يتجنب تقريبًا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.			
3	يبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب منه.			
4	لا يتضايق من وجوده بمفرده.			
5	وجوده وسط أقرانه لا يشعره بالسعادة.			
6	لا يرغب في تكوين صداقات مع الآخرين.			
7	عندما يتحدث أحد أقرانه معه فإنه يتركه ويذهب بعيدًا عنه.			
8	يشعر بالارتباك عندما يقدم عليه أقرانه.			
9	يرفض تلبية مبادرات الآخرين كي يلعب معهم.			
10	تنعدم رغبته في إقامة أي علاقة مع الآخرين.			



11	يميل إلى اللعب بمفرده بمعزل عن الآخرين.
12	عند وجوده مع أقرانه يشعر أنه في واد وهم في واد آخر فيبدو وكأنه لا يراهم ولا يسمعونهم.
13	ينسحب من أنشطة الجماعة ويرفض الاستمرار فيها.
14	يتجنب مسaire أقرانه والتواجد معهم.
15	يشعر بالخوف من الآخرين ويعمل جاهداً على الابتعاد عنهم.
16	يأبى القيام بأي مهام يشترك فيها مع بعض أقرانه.
17	تنعدم استجابته تقريباً لأي إشارات أو إيماءات اجتماعية تصدر عن الآخرين.
18	لا يبادر بالحديث عند رؤية أحد أقرانه.
19	أناني لا يفكر إلا في نفسه وما يريد.
20	عندما يرى أحد أقرانه لا يبدي أي اهتمام به.





فاعلية وحدة مطورة في مقرر الفيزياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أ.د. عبد الله بن علي آل كاسي**

alkasi@kku.edu.sa

نهاية بنت عامر أحمد الأسمرى*

t658179@asrg.moe.gov.sa

الملخص:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال وحدة مطورة في ضوء مدخل (STEAM)، ولتحقيق ذلك تم تطوير وحدة في مقرر الفيزياء للصف الثالث ثانوي، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وللتحقق من فاعلية الوحدة تم بناء اختبار مهارات التفكير المستقبلي، وتكونت عينة البحث من (68) طالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداها تجريبية مكونة من (34) طالبة تم تدريسها بالوحدة المطورة، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أدوات البحث قبلًا وبعديًا على المجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة حجم تأثير كبير جداً لمهارات التفكير المستقبلي، وأيضاً تبين وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المستقبلي ككل وفي مهاراته الأربع لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفكير المستقبلي الأربع، وجميعها جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) - مهارات

التفكير المستقبلي.

طالبة دكتوراه، تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.

** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأسمرى، نهاية بنت عامر أحمد؛ آل كاسي، عبد الله بن علي. (2026). فاعلية وحدة مطورة في مقرر الفيزياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (2)، 418-364.

© 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.



The Effectiveness of a Developed Unit in the Physics Curriculum Based on the (STEAM) Approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) in Enhancing Future Thinking Skills among Secondary School Female Students.

Nehaya Amer Ahmed Alasmari *

t658179@asrg.moe.gov.sa

Prof. Abdullah Ali Alkasi **

alkasi@kku.edu.sa

Abstract:

This study aimed to develop future thinking skills through a developed physics unit based on the Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) approach. To achieve this objective, a developed unit for third-grade secondary physics was designed using both the descriptive-analytical method and a quasi-experimental approach. To examine the effectiveness of the developed unit, a Future Thinking Skills Test was constructed. The study sample consisted of 68 female students selected through cluster random sampling and divided into two groups: an experimental group of 34 students taught using the developed STEAM-based unit, and a control group taught using the conventional method. The research instruments were administered to both groups before and after the intervention. The findings revealed a very large effect size for future thinking skills and demonstrated statistically significant differences between the pre- and post-applications of the experimental group on the overall future thinking skills test and its four sub-skills in favor of the post-application. The results also indicated statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-application of the four future thinking skills, all favoring the experimental group.

Keywords: Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Approach, Future Thinking Skills.

* PhD Candidate in Curriculum and Science Instruction, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

**Professor of Curriculum and Science Instruction, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia..

Cite this article as: Alasmari, Nehaya Amer Ahmed. & Alkasi, . Abdullah Ali. (2026). The Effectiveness of a Developed Unit in the Physics Curriculum Based on the (STEAM) Approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) in Enhancing Future Thinking Skills among Secondary School Female Students.. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 364-418

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



المقدمة

يشهد العصر الراهن تطورات معرفية وتكنولوجية متسارعة أسهمت في إعادة تشكيل شخصية الفرد وطرق تفاعله مع العالم. وهذا يستلزم إعداد متعلمين يمتلكون شخصية متوازنة وقدرات عالية تمكّنهم من مواكبة هذا التسارع والتعامل بكفاءة مع المستجدات، الأمر الذي يفرض على البرامج والمناهج التعليمية الخضوع لعمليات تحليل وتشخيص وتطوير تتوافق مع أهداف المجتمع وتطلعاته، وتستجيب للاتجاهات التربوية الحديثة، وهذا ما ألقى بمسؤوليات إضافية على المؤسسات التعليمية.

وفي سياق هذه التحولات ظهر مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) بوصفه أحد المداخل العالمية في تصميم المناهج والبرامج، إذ يقوم على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، بهدف مواجهة التطورات المتسارعة وتقليص الفجوة بين التعليم ومهن المستقبل، وإعداد متعلمين قادرين على العمل في بيئات متعددة التخصصات تجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي (Havice et al., 2018).

ويستهدف هذا المدخل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لنجاح المتعلم في مجتمع عالمي متغير تقوده التكنولوجيا، وتشمل هذه المهارات: التفكير الناقد، حل المشكلات، التواصل، التوجه الذاتي، التعاون، المبادرة، والإبداع، إضافة إلى تنمية المهارات العلمية والفنية ومهارات التفكير بمختلف أنواعه (يونس، 2024). وقد أكدت مكاي (2024) أن مدخل (STEAM) يركز على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية وتحسين جودة الحياة عبر إيجاد حلول مبتكرة، من خلال توظيف مكونات (STEAM) في سياقات ثقافية واجتماعية ومعرفية متنوعة.

كما أوضحت المسدي (2020) أن (STEAM) لا يمثل مجرد دمج للفنون مع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بل يعكس رؤية تعليمية أكثر إبداعاً وواقعية ترتبط بالمشكلات والمشاريع التي تعزز المحتوى التعليمي، إذ أدرجت الفنون ضمن (STEM) ليصبح (STEAM)، مع تضمين المعايير الفنية في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بما في ذلك النماذج الرياضية والخرائط والرسوم البيانية.

وأشار كل من: (الشطي، 2020؛ عبد الفتاح، 2022؛ بو لوحة وآخرون، 2023) إلى أن (STEAM) يسهم في جعل تعلم العلوم أكثر سهولة ومتعة مقارنة بالتعليم التقليدي، ويقلل من القلق والتوتر المصاحبين للتعلم، ويعزز بناء معرفة قائمة على الجماليات والفنون، ويحفّز حب الاستطلاع والدقة والإنقان، ويحسن مهارات الملاحظة والتعبير العلمي.

كما أكدت دراسات الشكلي وآخرين (2020)؛ وصيام وآخرين (2021) وجود علاقة وثيقة بين أهداف (STEAM) وأهداف تدريس العلوم، إذ يركز كلاهما على مهارات التفكير العليا والاستقصاء والاستنتاج من خلال المشاريع التفاعلية والمشكلات المفتوحة والحلول التكنولوجية الحديثة. وأشاد



(2021)، Yuni et al؛ وعزام وآخرون (2022) بدور (STEAM) في تدريس العلوم وخاصة الفيزياء عبر المشاريع والعمل التعاوني والتفكير الناقد والابتكار، بما يبتعد عن الطرق التقليدية ويرتبط بواقع المتعلمين ومشكلاتهم.

كما أكد كل من (Kadhim et al (2019)؛ والعلي وآخرون (2022)؛ وعبد الفتاح (2022) أن (STEAM) يعزز الإحساس بالمشكلات الحياتية وحل المشكلات الواقعية والتعلم الاستكشافي والعمل التعاوني، ويرفع من مهارات التفكير العليا والإبداع.

وفيما يتعلق بطبيعة الأنشطة في وحدات (STEAM)، أوضح عراقي (2021)؛ والهدور (2021)؛ و(2018) Saricanz et al؛ وعزام (2020) ضرورة اشتغالها على الاستقصاء والاستنتاج والمشاريع التي تعالج مشكلات واقعية، وتدمج بين الهندسة والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والفنون، من خلال تصميم النماذج والتحديات والبرمجة البسيطة والرسوم البيانية والجرافيك والموشن جرافيك، إضافة إلى إيجاد حلول علمية لقضايا بيئية أو مجتمعية أو مستقبلية.

وبالنظر إلى هذه المتغيرات، فإنها تحمل دلالات مستقبلية تتطلب من المؤسسات التعليمية إعداد متعلمين قادرين على مواجهة التحديات المستقبلية بأنماط تفكير متقدمة، إذ يُعد التفكير المستقبلي أحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، ويكتسب أهمية خاصة في تعليم العلوم والفيزياء بالمرحلة الثانوية، لارتباطه بتحليل الواقع والتنبؤ بالمستقبل وصياغة حلول مبتكرة (مختار، 2019).

كما أن تدريس التفكير المستقبلي يمكن المتعلمين من مواكبة التطورات المتسارعة في مختلف المجالات، ويعزز قدرتهم على تقديم حلول إبداعية لمشكلات واقعية، وتحليل القضايا المستقبلية وفق معطيات الحاضر (أبو موسى، 2019).

ويُسهم مدخل (STEAM) في تنمية التفكير المستقبلي من خلال استشراف التطبيقات التكنولوجية المستقبلية كالذكاء الاصطناعي والروبوتات والنانو تكنولوجي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير بطرق مبتكرة والاستعداد للتحديات القادمة، وتعزيز التفكير النقدي والاستقصائي (Chatila et al., 2017).

وبناءً على ذلك، ومع ندرة الدراسات التي تجمع بين (STEAM) والتفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء بالصف الثالث الثانوي، جاءت هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية.

مشكلة البحث:

تُعد المرحلة الثانوية حلقة وصل محورية بين التعليم العام والجامعي، وتكتسب مقرراتها وخاصة الفيزياء-أهمية كبيرة لدورها في إعداد الطلاب للدراسات العليا. ويقتضي ذلك تصميم هذه المقررات وفق أحدث التوجهات العالمية، ويأتي مدخل (STEAM) في مقدمتها، لما يوفره من بيئات تعلم قائمة على المشاريع وحل المشكلات والاستقصاء والربط بالجانب الفني والجمالي (Kadhim et al., 2019؛ مكاي، 2024).



وتشير تقارير تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية إلى صعوبات واضحة في تعلمها، وضعف تحصيل الطلاب لمفاهيمها، نتيجة تجريد المفاهيم الفيزيائية واعتماد بعض المعلمين على الحفظ بدلاً من الفهم، مما أدى إلى انخفاض الدافعية والتحصيل (العلي وآخرون، 2022). ومن خلال الخبرة الطويلة في التدريس لوحظ وجود شكاوى متكررة من الطالبات والمعلمات حول صعوبة المقرر، واعتماد طرق تقليدية تُهمّل دور المتعلم والمشاريع والاستقصاء العلمي.

وقد أوصت دراسات عديدة كدراسة بو لوحة وآخرين (2020) وعبد الفتاح، (2022) وعزام وآخرين، (2022) بضرورة تضمين (STEAM) في مناهج العلوم وتدريب المعلمين على توظيفه.

كما تم إجراء دراسة استطلاعية على (50) طالبة لقياس مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج ضعفاً واضحاً؛ إذ أظهرت النتائج أن 64% غير قادرات على تصور سيناريوهات مستقبلية أو إيجاد حلول مستقبلية.

وفي السياق ذاته، كشفت دراسات عديدة عن ضعف تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مناهج العلوم كدراسة كطفان وآخرين (2020)، والحويطي، (2018) والمطيري (2018) وأكدت دراسات أخرى ضرورة دمج مهارات التفكير المستقبلي في مقررات الفيزياء والعلوم كدراسة بهي (2024) والشمراني (2020) وزكي (2019).

وبناءً على ما سبق، تتضح الحاجة الملحة لتطوير مقررات الفيزياء في المرحلة الثانوية بما ينسجم مع توجهات (STEAM)، ويسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في:

تنمية مهارات التفكير المستقبلي في ضوء مدخل (STEAM) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث:

1. ما الوحدة المطورة القائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

2. ما أثر تطوير الوحدة في الفيزياء القائمة على مدخل (STEAM) على مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

1. تطوير وحدة قائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2. الكشف عن أثر الوحدة المقترحة القائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء على تنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.



أهمية البحث:

1. يعمل هذا البحث على تعزيز وعي القيادات التربوية بأهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال تبني أساليب تعليمية حديثة تدعم التوجهات العالمية.
2. يقدم البحث وحدة تعليمية مطوّرة قائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء، يمكن أن تشكّل إطاراً مرجعياً لمصممي المناهج في تطوير محتوى يسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
3. يتضمن البحث اختبار مهارات التفكير المستقبلي موجّه لطالبات المرحلة الثانوية، بما يتيح للمعلمات استخدامه كأدوات تقييم دقيقة وموثوقة.
4. قد يفتح البحث آفاقاً جديدة للباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تتناول تطوير وحدات تعليمية قائمة على مدخل (STEAM) تُعنى بتنمية مهارات التفكير المستقبلي.
5. يسهم هذا البحث في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم من خلال دليل معلمة مطوّر يدعم تطبيق استراتيجيات تعليم حديثة تتماشى مع متطلبات العصر.

حدود البحث:

تحدد حدود البحث الحالية في الجوانب الآتية:

1. الحدود البشرية: يركز البحث على طالبات الصف الثالث الثانوي في المرحلة الثانوية.
 2. الحدود الزمنية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ الموافق 2025
 3. الحدود المكانية: طبق البحث في مدرسة ثانوية من إحدى المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير.
- أولاً: محتوى الوحدة الدراسية:
- تتناول الدراسة وحدة "الكهرباء الساكنة والمجالات الكهربائية"، وتشمل موضوعاتها: الشحنة الكهربائية- القوة الكهربائية- توليد المجالات الكهربائية وقياسها- تطبيقات المجالات الكهربائية.
- ثانياً: اختبار مهارات التفكير المستقبلي:
- يتضمن بناء اختبار يقيس مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ويغطي المهارات الآتية: التنبؤ- التوقع- التخطيط- حل المشكلات.
- مصطلحات البحث:

الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM)

عرّفها نجدي (2020) بأنّها:



"بناء معرفي متكامل يجمع بين العلوم والتصميمات الهندسية والرياضيات والفنون والتكنولوجيا، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والمشروعات الاستقصائية التي تُسهم في تنمية قدرات الطلاب واحتياجاتهم، وتدعم عملية تعلمهم من خلال مهام واستراتيجيات تتيح لهم المشاركة الفاعلة والتعلم المستمر."

كما عرّف عزّام (2022) الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM) بأنها:

"مشروع تعليمي مخطّط له مسبقًا، يعتمد على التكامل بين التخصصات الخمسة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، الرياضيات)، ويصمّم وفق إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة وقياس أثرها في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية العقلية."

الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM) اجرائياً:

وتُعرف الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM) إجرائياً بأنها:

تصميم تعليمي مخطّط له مسبقًا قائم على تكامل التخصصات الخمسة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، الرياضيات) (STEAM)، يتضمن مجموعة من الأنشطة والمشروعات التطبيقية التي تستهدف تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مهارات التفكير المستقبلي (Productive Thinking)

عرّف أبو موسى (2017) مهارات التفكير المستقبلي بأنها: "مجموعة من العمليات والممارسات والمهارات العقلية التي يوظّف فيها المتعلم معطيات الحاضر لاستشراف المستقبل، من خلال فهم الواقع، وتحديد المشكلات المستقبلية، ووضع خطط مناسبة للوصول إلى حلول ملائمة."

كما عرّفها الحزيم (2020) بأنها: "مجموعة من الأساليب والمهارات التي يستخدمها المتعلم للتوقع والتنبؤ، وبناء السيناريوهات المستقبلية، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المحتملة اعتمادًا على القرائن والمعطيات الحالية."

وتُعرف مهارات التفكير المستقبلي إجرائياً بأنها:

مجموعة من الممارسات والمهارات العقلية التي توظّفها طالبات المرحلة الثانوية لتوقع المشكلات المستقبلية، وتحديد المعوقات المحتملة، وصياغة فروض وأفكار ومقترحات مستقبلية وصولاً إلى حلول مناسبة، اعتمادًا على القرائن والمعطيات المتاحة في الحاضر، وتُنمّي هذه المهارات من خلال الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM)، ويُقاس مستوى تحققها باستخدام اختبار مهارات التفكير المستقبلي المعدّ لهذا البحث.



الإطار النظري:

المحور الأول: مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM)

مفهوم (STEAM):

يُعدّ مدخل (STEAM) إطاراً تعليمياً تكاملياً يجمع بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والفنون في منظومة واحدة تهدف إلى تقديم فهم مترابط للعالم الواقعي. ويشير مكاي (2024) إلى أن هذا المدخل يمنح المتعلمين خبرات متكاملة بدلاً من معارف مجزأة، مما يساهم في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري. ويؤكد بو لوحة والحيلة (2023) أن (STEAM) يهيئ الطلاب لتطبيق معارفهم في مواقف الحياة الحقيقية، ويدعم توجيههم نحو متطلبات سوق العمل من خلال دمج التخصصات المختلفة. موثق بو لوحة والحيلة مسبقاً

كما يوضح عزام وعقل (2023) أن فعالية التعلم في هذا المدخل تتحقق عبر ربط المفاهيم العلمية بالظواهر الطبيعية في سياقات حياتية، بما يؤدي إلى نواتج تعلم واقعية وملموسة. ويضيف عبد الفتاح (2022) أن (STEAM) يعتمد على التعلم القائم على المشروعات والعمل التعاوني، ويشجع المتعلمين على الاستقصاء والتخطيط والتنفيذ للوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات.

أما Kadhim وآخرون (2019) فيعرّفون (STEAM) بأنه توجه تعليمي حديث يقوم على التكامل بين خمس مجالات رئيسية (العلوم، الرياضيات، الهندسة، الفنون، التكنولوجيا)، ويستند إلى تقديم خبرات تعليمية مستمدة من واقع حياة المتعلمين.

نشأة (STEAM):

بدأ الاهتمام العالمي بتطوير تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من خلال جهود مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية (NSF) التي عملت على توثيق الاحتياجات الوطنية في هذه المجالات، مع التركيز على تنمية القدرات البشرية الداعمة لها (فاسكيز وآخرون، 2019).

وأشار Marmon (2019) إلى أنه في عام 1986 أصدر المجلس القومي الأمريكي للعلوم تقريراً اقترح فيه مصطلح SMET، الذي أعيدت صياغته لاحقاً ليصبح STEM. ثم قامت جورجيت ياكمان (Georgette Yackman) بإضافة الفنون إلى المنظومة، ليظهر الإطار الموسّع (STEAM).

أهداف (STEAM)

يلخص نجدي (2022): وصيام وعسقول (2021) أهداف مدخل (STEAM) في مجموعة من الغايات التي تسعى إلى تطوير تعلم قائم على التكامل والابتكار، ومن أبرزها:

- ♦ توظيف التجارب العلمية الواقعية بما يتيح تفاعلاً مباشراً مع المعرفة، عبر تحديث الأنشطة والمقررات لإعداد متعلمين قادرين على مواكبة متغيرات الحياة.



- ◆ تعزيز التحدي والتفكير الناقد والإبداعي من خلال التصميم الهندسي وأنشطة (STEAM) التي تبني قاعدة معرفية متينة.
- ◆ تنمية الثقافة التكنولوجية ودعم مهارات البحث والاستقصاء للوصول إلى المعلومات بطرق مبتكرة.
- ◆ التحول من الأساليب التقليدية إلى التعلم القائم على التحري وحل المشكلات بطرق إبداعية.
- ◆ تنمية التفكير العلمي عبر التجريب والاستكشاف.
- ◆ التركيز على الجانب العملي من خلال الأنشطة الفردية والجماعية.
- ◆ تعزيز مهارات التواصل والعمل التعاوني بما يدعم دمج المعارف وتطبيقها.
- ◆ الربط بالواقع عبر معالجة المشكلات الحياتية والتحديات الواقعية.
- ◆ تعزيز التفاعل المجتمعي وتنمية الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين.
- ◆ إعادة تعريف دور المعلم ليصبح موجهاً وميسراً للتعلم وداعماً للمشروعات.
- ◆ توظيف التكنولوجيا لخلق فرص تعلم متنوعة تعزز حرية الاختيار والدافعية.

السمات المميزة لتكامل مدخل (STEAM)

تشير المسدي (2020) إلى مجموعة من السمات التي تجعل مدخل (STEAM) إطاراً تعليمياً متقدماً، من أبرزها:

- دمج التخصصات وربطها بموضوعات دراسية داخل الصف، بما يعزز الارتباط بالحياة المهنية ومهن المستقبل.
- تحسين جودة تصميم المقررات عبر التركيز على المحتوى العميق الملائم لاهتمامات المتعلمين.
- دعم الطلاب الموهوبين في العلوم والرياضيات من خلال أساليب تعزز قدراتهم.
- رفع حماس المتعلمين عبر دمج الفنون وتنمية مهارات التفكير العليا.
- توفير فرص تواصل فعّالة بين المتعلمين ومعلميهم ومصادر المعرفة.
- تنمية مهارات حل المشكلات باستخدام معارف سابقة بطرق إبداعية.
- تطوير مهارات التنظيم أثناء جمع المعلومات وترتيبها.

مجالات مدخل (STEAM)

حدّد السيد (2020) والشطي (2020) والشكيلي والشحات (2022) المجالات الرئيسة التي يقوم عليها مدخل (STEAM)، وتشمل:



1. العلوم (S – Science)

تاريخ وطبيعة العلم، المفاهيم العلمية، العمليات، الفيزياء، الأحياء، الكيمياء، علوم الأرض، الفضاء، الكيمياء الحيوية.

2. التكنولوجيا (T – Technology)

طبيعة التكنولوجيا، تصميم المجتمع، التكنولوجيا الحيوية، النقل، الاتصالات، القدرات الطبية والزراعية، المعلومات، الطاقة، القوة.

3. الهندسة (E – Engineering)

الهندسة المعمارية، الطيران، الحاسوب، الكهرباء، البيئة، الأنظمة، الهندسة البحرية، الميكانيكية، المحيط الصناعي.

4. الفنون (A – Art)

اللغة، علم الاجتماع، الفلسفة، علم النفس، التاريخ، التربية، الفنون البصرية.

5. الرياضيات (M – Mathematics)

الحساب، المثلثات، البرهان، الاستدلال، الاحتمالات، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات.

دمج الفنون ضمن مدخل (STEAM)

تؤكد الدراسات الحديثة أن الفنون تمثل أساساً للإبداع وتنمية مهارات حل المشكلات والانتباه والضبط الذاتي، كما تسهم في تعزيز القيم الذاتية لدى المتعلمين. ويشير القاضي (2019) إلى أن دمج الفنون ضمن إطار (STEAM) يرفع مستوى التعلم من خلال إتاحة فرص للمتعلمين للعمل في المستويات العليا من تصنيف بلوم المعدل—مثل التحليل والتقويم والابتكار—إضافة إلى تعزيز الحماس نحو إنشاء مشروعات جديدة، وتوسيع الفهم، وإثراء المحتوى بالمعنى، بما يدعم الإبداع والمشاركة بخيال واسع داخل بيئات التعلم.

كما يوضح القاضي والربيعة (2018) أن تطوير مدخل STEM ليشمل الفنون بجميع فروعها—من الرسم والكتابة الإبداعية والأشغال اليدوية إلى التمثيل والطباعة—يُسهم في خلق خبرات تعلم متكاملة، إذ تتصل الفنون بسلسلة مع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مما يتيح فرصاً تعليمية أعمق وأكثر شمولاً.

يؤكد العديد من المتخصصين في الهندسة والرياضيات والعلوم أن الفنون تمثل أدوات معرفية أساسية تُستخدم بوعي لدعم الإبداع والتفكير العميق. ويشير القاضي (2019) إلى أن الفنون تُنمي مجموعة من القدرات الجوهرية، من أبرزها:

1. الرسم القائم على الاستطلاع والفضول.



2. الملاحظة الدقيقة.

3. بناء المعاني والتعبيرات للملاحظات.

4. التفاعل والعمل التعاوني.

5. التأمل المكاني للبيئة المحيطة.

6. التصورات الحركية.

كما يوضح (Rinne. et. Al (2011) – كما أشار (Henriksen (2019) – إلى أن دمج الفنون في (STEAM) يسهم في تحسين الذاكرة طويلة المدى لدى المتعلمين، خاصة عندما يستخدم المعلم أنشطة فنية تدعم:

1. تكرار المعلومات والمهارات.

2. توظيف الأنشطة الفنية في معالجة المحتوى.

3. توليد المعلومات بطرق فنية بدلاً من استقبالها فقط.

4. التجسيد الحركي للمفاهيم

5. التعبير الشفهي

6. بناء المعاني

7. التعبير العاطفي عن المحتوى

8. استخدام الصور في تقديم المعلومات.

ويُعد تعليم (STEAM) وسيلة فعّالة لجعل بيئات التعلم أقرب إلى العالم الواقعي، من خلال ربط المحتوى الأكاديمي بالممارسات العملية، وتمكين المتعلمين من تطبيق معارفهم لحل مشكلات الحياة، وتعزيز التفكير الإبداعي.

وتوضح الوكالة الحكومية للتعليم لمديري التربية الفنية (SEADAE, 2020) دور الفنون في (STEAM)

من خلال:

♦ الإسهام في إثراء التواصل وجعله أكثر إبداعاً عبر التكامل مع جميع مجالات المحتوى،

♦ تنمية عادات العقل، وتحفيز مستويات عميقة من الإبداع، ودعم إنتاج حلول للمشكلات الواقعية.

ويرى Marmon (2019) أن إضافة الفنون إلى (STEAM) تمنح عدداً من المزايا، أبرزها:

♦ كون الفن مفتاحاً للإبداع المتعلمين

♦ أن الابتكار يعتمد على الإبداع بوصفه محركاً أساسياً



♦ أن الصناعات الجديدة تقوم على الابتكار

♦ وأن هذه الصناعات تمثل أساس الرفاه الاقتصادي المستقبلي.

وبناءً على ما سبق، فإن دمج الفنون داخل (STEAM) يفتح أمام المتعلمين طرقاً متعددة لفهم العالم الحقيقي، ويمنحهم فرصاً أوسع لاكتشاف المشكلات الواقعية ومتطلبات حلها. كما أن الانتقال من STEM إلى (STEAM) يضيف البعد الإبداعي الذي يساعد المتعلمين على مواجهة التحديات المستقبلية بمرونة وكفاءة.

مبررات مدخل (STEAM)

يُرجع عزام وعقل (2022) ظهور مدخل (STEAM) إلى سببين رئيسيين يرتبطان بجودة التعليم ومتطلبات المستقبل:

1. تراجع الأداء في الاختبارات الدولية

أظهرت نتائج الولايات المتحدة الأمريكية في اختبارات TIMSS ضعفاً ملحوظاً، ويرتبط ذلك – وفقاً لعزام وعقل – بغياب الترابط بين المفاهيم التعليمية والحياة الواقعية، مما أدى إلى انخفاض الدافعية نحو تعلم العلوم والرياضيات.

2. الحاجة إلى تضيق الفجوة بين التعليم والحياة الواقعية

تسارعت التغيرات في سوق العمل، وبرزت تطورات كبيرة في مجالات الحاسب والذكاء الاصطناعي والاتصالات والتكنولوجيا، الأمر الذي استدعى إعداد متعلمين قادرين على التعامل مع مشكلات الحياة الواقعية بمهارات تفكير متقدمة.

في ضوء هذه المبررات، يرى الباحثان أن مدخل (STEAM) يستند إلى مبررات تربوية واقتصادية في آن واحد؛ فهو يسهم في تنمية مهارات المتعلمين في حل مشكلات الحياة اليومية، ويدعم تطوير قدراتهم بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل المتجددة.

تقويم مقررات قائمة على مدخل (STEAM):

يُعدّ التقويم جزءاً محورياً في عملية التدريس، إذ يمكّن المعلمين من تشخيص الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين قبل تقديم المفهوم وأثنائه وبعده. ويشير جلال والشمراني (2019) إلى أن دمج التقويم ضمن إطار (STEAM) يتيح تصميم أدوات تركّز على المفاهيم العلمية في سياق تكاملي، مع تقييم مهارات متعددة مثل:

- العمل التعاوني
- مهارات التفكير
- جودة المشاريع



■ تطبيق مبادئ التصميم

■ استخدام اللغة العلمية

■ مستوى الفهم العميق للمفاهيم.

كما يوضح فاسكيز وآخرون (2019) أن تدريس التخصصات المتكاملة وفق (STEAM) يتطلب

استخدام أساليب تقويم متنوعة، من أبرزها:

◆ قوائم المراجعة

◆ اختبارات الفصول

◆ الخرائط الذهنية

◆ تقييم الأقران

◆ ملفات الإنجاز

◆ العروض التقديمية.

◆ وتمتاز هذه الأدوات بقدرتها على التداخل بين التخصصات، واستخدامها لأغراض تعليمية

وتشخيصية وتكوينية، مما يعزز الفهم العميق ويربط بين المواد المختلفة في إطار تكاملي يدعم

تعلم المتعلمين.

مدخل (STEAM) في تدريس مقرر الفيزياء

يُعدّ مدخل (STEAM) من المداخل التربوية الحديثة التي تسهم في تطوير تعليم الفيزياء عبر دمج

العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في سياقات تعليمية مترابطة. ويوضح Yuni وآخرون

(2021) أن هذا المدخل يوفر فرصاً تعليمية ثرية تعزز الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية، كما ينمي مهارات

التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، والعمل التعاوني.

وفي سياق تدريس الفيزياء، يمكن توظيف (STEAM) من خلال المشاريع الواقعية مثل تصميم نماذج

مبسطة للأجهزة، أو محاكاة الظواهر الفيزيائية باستخدام أدوات هندسية أو تقنية. ويسهم هذا التوظيف

في كسر الجمود النظري للمحتوى، وربط المفاهيم الفيزيائية بتطبيقات عملية تعزز الدافعية نحو التعلم.

ويرى الباحثان أن دمج الفنون ضمن هذا المدخل يتجاوز الجانب الجمالي ليصبح داعماً للتفكير

التصميمي والابتكاري، مما يجعل تعلم الفيزياء أكثر جاذبية وتفاعلاً. ويسهم ذلك في تحويل الصف إلى بيئة

تعلم نشطة تمكن المتعلمين من بناء معارفهم عبر الاستقصاء والتجريب، وتعزيز ثقافتهم العلمية بصورة

متكاملة.



الآثار المترتبة على تعليم مدخل (STEAM)

يشير تقرير SEADAE (2020) – كما أوردته منظمة اليونسكو – إلى أن توظيف مدخل (STEAM)

يحقق مجموعة من الفوائد التربوية المهمة، من أبرزها:

1. تعزيز البيئة التعليمية الشاملة التي تُعنى بتنمية الجوانب الفكرية والعاطفية والنفسية للمتعلمين.
 2. تنمية المهارات الحياتية مثل التفكير الناقد، والتواصل، والتعاون، والوعي الاجتماعي والثقافي، مما يدعم تكيف المتعلمين مع محيطهم.
 3. دعم بناء الهوية الشخصية عبر ترسيخ قيم التسامح والاحترام وتقبل الآخر، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العلوم واللغة والفنون، بما يجعل المتعلم عضواً فاعلاً في مجتمعه.
- كما يوضح ماكفارلين (2019) أن فوائد (STEAM) تتجلى في جانبين رئيسين:

1. تنمية القدرة على التعلم الذاتي والتطوير المستمر، وتعزيز التفكير التكاملي وربط التخصصات، مما يرفع جاهزية المتعلمين لسوق العمل عبر امتلاك مهارات التفكير الابتكاري والاستعداد المهني.
 2. دعم المتعلمين غير المنجذبين للعلوم والرياضيات من خلال توفير مسارات بديلة تعتمد على الفنون كمدخل إبداعي لفهم المفاهيم العلمية.
- ويرى الباحثان أن أهمية مدخل (STEAM) في تدريس الفيزياء تتجسد في قدرته على تبسيط المفاهيم المجردة -مثل الحركة والقوة والكهرباء- من خلال تطبيقات علمية وهندسية وفنية وتكنولوجية مرتبطة بالحياة الواقعية. كما يساهم هذا المدخل في تنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد وحل المشكلات والإبداع والبحث والاكتشاف، بدلاً من الحفظ والتلقين.
- ويُعد (STEAM) محفزاً للدافعية ومتعة التعلم، إذ يعزز العمل الجماعي عبر بناء مشاريع مشتركة، وتبادل الآراء، والتواصل الفعال. كما يدعم تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل الإبداع والتكيف والاستعداد لمهن المستقبل، ويحول غرفة الصف من بيئة تقليدية جامدة إلى بيئة نشطة ثرية بالتجارب والنقاشات والنمذجة.

المحور الثاني: التفكير المستقبلي

طبيعة ومفهوم التفكير المستقبلي:

يعرّف عبد الفتاح (2022) التفكير بأنه: عملية عقلية يمارسها الإنسان بهدف فهم الأشياء، أو اتخاذ قرار، أو حل مشكلة، أو تحديد موقف أو رأي، وهي عملية تعتمد على الخبرات والمعارف السابقة التي يمتلكها الفرد.



كما توضح المسيدي (2020) أن التفكير نشاط ذهني غير مرئي يستند إلى خبرات الفرد ومعارفه، ويساعده على فهم المواقف واتخاذ القرارات المناسبة. وتضيف أن طبيعة التفكير تختلف باختلاف الثقافة والمجتمع والعاطفة، وأنه يمثل أداة أساسية لحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات، وتوليد أفكار جديدة.

مفهوم التفكير المستقبلي

يعرّف الشمراني (2020) التفكير المستقبلي بأنه: نشاط إبداعي متعدد الرؤى يبدأ بدراسة أبعاد الواقع الحاضر بهدف بناء رؤية مستقبلية تتجاوز التحديات المتوقعة، وتتنبأ بالحلول الممكنة لما قد يحدث لاحقاً. ويتميز هذا النوع من التفكير بالشمولية والتحليل المنظم للحاضر والمستقبل. كما يوضح عبد الواحد (2022) أن التفكير المستقبلي هو مهارة عقلية تقوم على التخيل والتوقع والتنبؤ بأبعاد الموضوع، للوصول إلى حلول واتخاذ قرارات فعالة، مما يساهم في تحقيق النجاح الشخصي والمؤسسي، معتمداً على الإبداع والمرونة.

ويضيف الخصاونة والعيدي (2023) أن التفكير المستقبلي يشمل أنماطاً متعددة من التفكير - كالناقد والإبداعي وما وراء المعرفة- ويعتمد على دراسة التطورات الحالية واستشراف ما يمكن أن تكون عليه مستقبلاً، مع تقييم هذه التطورات محلياً وعالمياً. ويهدف هذا النوع من التفكير إلى تحسين جودة الحياة المستقبلية عبر التنبؤ بالمشكلات والتحديات، وتجاوز العقبات، وإيجاد حلول للقضايا المستقبلية استناداً إلى معطيات الواقع.

مهارات التفكير المستقبلي

تُصنّف زكي (2019) مهارات التفكير المستقبلي إلى أربع مهارات رئيسة تُساهم في بناء رؤية واعية للمستقبل، وهي:

1. التوقع

وهو القدرة على تكوين تصور مستقبلي دون الاعتماد على قرائن مباشرة، من خلال استقراء ما قد يحدث مستقبلاً بالاعتماد على الابتكار والخيال العلمي، وصولاً إلى رؤية مستقبلية محتملة.

2. التنبؤ

وتتمثل في قدرة المتعلمين على استقراء المستقبل اعتماداً على المعطيات المتوفرة، وتحديد الأبعاد المحتملة للقضايا أو المشكلات، ثم استخدام هذه الأبعاد للوصول إلى تنبؤات دقيقة حول ما يمكن حدوثه في ضوء البيانات المتاحة.

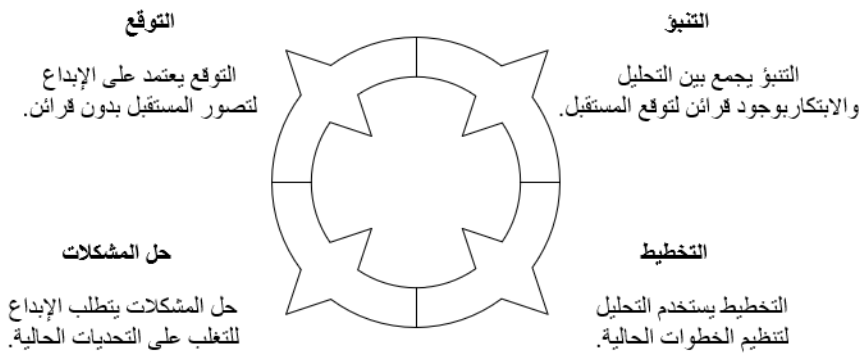


3. التخطيط

وهو مهارة تتضمن وضع أهداف واضحة وتنظيم الخطوات اللازمة لتحقيقها، مع تصور المخرجات المتوقعة، وبناء خطط عمل تحدد الاحتياجات والموارد المطلوبة.

4. حل المشكلات

وتشير إلى استخدام المهارات والمعارف والخبرات السابقة في تفسير المواقف، وتوضيح الإشكالات، وتجاوز الصعوبات المستقبلية.



شكل (1) مهارات التفكير المستقبلي

أهمية التفكير المستقبلي

في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع، أصبح تعليم التفكير المستقبلي ضرورة ملحة للأفراد والمؤسسات التعليمية، ولم يعد خياراً ثانوياً. فالتفكير المستقبلي ينبغي أن يكون جزءاً أصيلاً من الأهداف التربوية في مختلف المواد الدراسية، لارتباطه بالمحتوى والأنشطة والتقويم. ويشير كل من محمد (2018) وكطفان (2020) إلى أن أهمية التفكير المستقبلي تتجلى في مجموعة من الجوانب، أبرزها:

1. القدرة على قيادة صناعة المستقبل من خلال رؤى واضحة ومخططات تحقق الطموحات.
2. اختيار أفضل البدائل المستقبلية لتجاوز التحديات، اعتماداً على قاعدة معرفية مستمدة من معطيات الحاضر.
3. استباق المشكلات قبل وقوعها عبر استعداد علمي وعملي للتعامل معها بفعالية.
4. تنمية مهارات مواجهة الواقع وتعزيز الثقة بالنفس، مما يقلل التعرض للأزمات.
5. اتخاذ قرارات ملائمة من بين بدائل متعددة لإيجاد حلول مستقبلية للمشكلات.



6. تحسين جودة الحياة من خلال تمكين الأفراد من التكيف مع متغيرات الحياة وتحقيق الرضا الداخلي.

7. تنمية التفكير الإبداعي والابتكار والتفكير التخيلي وبناء السيناريوهات لدى المتعلمين، بما يعزز قدرتهم على استشراف المستقبل وصياغة حلول مبتكرة.

التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء

تؤكد المطيري (2018) أن مقرر الفيزياء يُعد من أكثر المقررات ارتباطاً بالتفكير المستقبلي، نظراً لاعتماده على المفاهيم والقوانين العلمية التي تقوم بطبيعتها على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية. فالفيزياء تساعد المتعلمين على توقع المشكلات ودراسة الحاضر واستشراف المستقبل، إذ تعتمد قوانينها على العلاقات بين المتغيرات، مما يمكن المتعلم من بناء تصورات وسيناريوهات مستقبلية قائمة على دليل علمي. كما تشير المطيري إلى أن التجارب الفيزيائية نفسها تُنمي التفكير المستقبلي، لأنها تبدأ بتحديد مشكلة أو سؤال، ثم وضع الفروض واختبارها وتحليل النتائج، وهو ما يعزز مهارات الاستقصاء والتنبؤ واتخاذ القرار.

وتضيف المطيري (2018) أن الفيزياء تمثل ركيزة أساسية لعدد من المجالات المستقبلية مثل البرمجة، والإلكترونيات، والهندسة، والروبوتات، والنانو تكنولوجيا، والذكاء الاصطناعي، وهي مجالات تتطلب قدرة على اتخاذ قرارات مبنية على معطيات الحاضر للوصول إلى حلول وخطط مستقبلية. كما يوضح أميرة بهي وآخرون (2024) أن تنمية التفكير المستقبلي في الفيزياء تتطلب مجموعة من الممارسات، من أبرزها:

1. توليد حلول إبداعية مبتكرة وغير مألوفة للمشكلات العلمية.
2. اتخاذ قرارات دقيقة ومناقشتها للوصول إلى حلول علمية فعالة.
3. تحليل المشكلة والتخطيط لبناء تصور مستقبلي لحلها.
4. التعلم من خبرات الآخرين وإبداء الرأي فيما تم التوصل إليه.
5. تشجيع المبادرة في توليد الأفكار دون التقيد بمدى ارتباطها المباشر بالمشكلة المطروحة.

أهمية تنمية التفكير المستقبلي

في ظل التسارع المعرفي والتقني الذي يشهده العالم، لم يعد تعليم مهارات التفكير المستقبلي خياراً تربوياً، كما أوضح عبد الفتاح (2022) بل أصبح ضرورة ملحة تتطلب من المربين والمؤسسات التعليمية التركيز على تنميته. وتبرز أهمية التفكير المستقبلي في عدة جوانب رئيسية، من أبرزها:

1. تنمية مهارة اتخاذ القرار الواعي من خلال اختيار البدائل المناسبة وفقاً لمعطيات الموقف.
2. تعزيز الثقة بالنفس عبر توظيف القدرات الشخصية لبناء رؤية مستقبلية إيجابية.



3. الاستعداد للتحديات المستقبلية والتعامل مع المشكلات قبل وقوعها، مما يقلل المفاجآت المهنية والتعليمية.

4. تنمية مهارات التفكير العليا مثل التخطيط والتنظيم والإبداع والتنبؤ، وهي مهارات تتقاطع مع متطلبات مدخل (STEAM).

5. تحقيق جودة الحياة من خلال إعداد متعلمين قادرين على التحكم في متغيرات المستقبل والتكيف معها.

6. الانتقال من التفكير الفردي إلى التفكير الجماعي وتعزيز العمل التعاوني في السياقات المهنية والتعليمية.

7. بناء خطط طويلة المدى للمؤسسات والمناهج والمشاريع، مع القدرة على التكيف مع التغيرات المتسارعة.

8. تنمية القدرة على تحليل المواقف واستخلاص الجوانب الإيجابية والسلبية بناءً على معطيات الحاضر واستشراف ما قد تكون عليه مستقبلاً.

9. تعزيز الاستباقية في اتخاذ القرارات عبر تحديد الأطر الزمنية للخطط، ومتابعة المؤشرات، وتوفير بدائل متعددة، مما يدعم الإبداع والمرونة في مواجهة التغيرات.

دور معلم الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي

توضح المطيري (2018) أن معلم الفيزياء يمثل حلقة الوصل بين المفاهيم العلمية المجردة ومهارات التفكير المستقبلي، فهو القادر على ربط الواقع بالقانون الفيزيائي، وتفسير الظواهر من خلال العلاقات بين المتغيرات، مما يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التوقع والتنبؤ وفهم تأثير المتغيرات المستقلة على التابعة عبر متابعة التغيرات المستمرة. كما يسهم المعلم في وضع الأساس لاكتشافات مستقبلية من خلال توظيف المعطيات العلمية بطريقة تعزز مسؤولية المتعلم تجاه بيئته ومجتمعه ومتطلباتها المستقبلية. ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يمتد إلى إثارة التساؤلات المفتوحة التي تستقطب الأفكار الإبداعية وتدعم التفكير بأنواعه المختلفة.

ويشير عبد الواحد وآخرون (2022) إلى أهمية استخدام استراتيجيات تدعم تنمية التفكير المستقبلي، مثل العصف الذهني، وحل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء. كما تُعد كتابة السيناريو إحدى الاستراتيجيات الفعالة، إذ تساعد المتعلمين على صياغة توقعاتهم المستقبلية، وبناء سيناريوهات قائمة على التنبؤ والتخيل وصولاً إلى حلول أو تصورات مستقبلية.



ويؤكد الحويطي (2018) أن تنوع الاستراتيجيات التعليمية - خاصة استراتيجيات التعلم النشط مثل التعلم التعاوني، والاكتشاف، والحوار، والمناقشة - يسهم في رفع كفاءة المتعلمين وتنمية مهاراتهم في المتابعة والتخطيط، ووضع التصورات المستقبلية، والتنبؤ بالنتائج، وتقييمها ذاتياً.

كما يوضح محمد وآخرون (2019) أن دمج مهارات التفكير في الأنشطة الصفية يعزز لدى المتعلم المسؤولية المستقبلية، والقدرة على تطبيق المعرفة في مواقف الحياة اليومية، وإيجاد حلول مبتكرة، واتخاذ القرارات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القضايا الواقعية. ويضيف الشمراني (2020) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة - مثل التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي - إلى جانب منح المتعلمين ساحة للتجريب وتطبيق المفاهيم في الواقع، تعزز الفهم العميق والتعلم الفعال، وتدعم اكتساب مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات.

وبناءً على ما سبق، فإن معلم الفيزياء لا يُعد ناقلاً للمعرفة فحسب، بل هو موجه ومنظم ومرشد يسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي عبر تنويع الاستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم، مما يساعد في إعداد جيل قادر على استشراف المستقبل والاستعداد له بفاعلية.

طرق تنمية مهارات التفكير المستقبلي

تناولت العديد من الدراسات أساليب واستراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين. فقد درس عبد الحميد (2017) فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وعادات العقل في تدريس العلوم، بينما تتبع الحويطي (2018) مستوى امتلاك الطلاب لهذه المهارات. وصممت إيمان بيئة تعلم إلكترونية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط لقياس فاعليتها في تنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف السابع. كما قارن الدرابكة (2018) بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في امتلاك مهارات التفكير المستقبلي، وتقصى محمد (2018) هذه المهارات في علوم الصف التاسع، في حين قامت وفاء المطيري (2018) بتحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء مهارات التفكير المستقبلي.

وفي السياق ذاته، بحث أبو موسى (2019) فاعلية بيئة إلكترونية في تنمية التفكير المستقبلي، واقترحت زكي (2019) برنامجاً في الثقافة البيونانو تكنولوجية وفق نظرية المرونة المعرفية لتنمية التواصل العلمي والتفكير المستقبلي. كما صمم حنفي (2019) وحدة في النانو تكنولوجي قائمة على التعلم البنائي لتنمية هذه المهارات.

وبالاستناد إلى هذه الدراسات، لخص الباحثان مجموعة من الطرق الملائمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقررات العلوم والفيزياء، وتشمل:



1. التنبؤ من خلال التناظر والأساليب المشابهة

ويقوم على استنتاج جوانب مستقبلية لمشكلة حالية بالاعتماد على معطيات الحاضر، ثم استخدام هذا التناظر في تفسير مشكلات أو مواقف حياتية أخرى.

2. العصف الذهني

وهو أسلوب يتيح انطلاق الأفكار بحرية لتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول، مما يساعد المتعلمين على اكتشاف أبعاد المشكلة والتدريب على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة.

3. شجرة العلاقات

وتعتمد على تحديد هدف مستقبلي مرغوب، ثم الرجوع إلى الحاضر لتحديد البدائل المتاحة، بهدف تكوين صورة واضحة عن أفضل الخيارات المستقبلية الممكنة.

4. عجلة المستقبلات

وهي أداة استثارة عقلية تُنظم فيها الأفكار والأسئلة حول المستقبل بطريقة جماعية مخططة، وتتميز بقدرتها على تنمية التفكير المستقبلي بجهد وتكلفة منخفضة، مع تحديد الإيجابيات والسلبيات وتقديم تغذية راجعة.

5. بناء السيناريوهات

وهو وصف لأوضاع مستقبلية محتملة أو مرغوبة، يتضمن تسلسل أحداث مفترضة وكيفية الوصول إليها. ويُعد السيناريو الجيد ما كان ممكناً، واضحاً، متدرجاً، وخالياً من التناقضات.

6. تحليل الأثر

وهو عملية منهجية لتحليل عواقب قرار أو مشكلة، وتحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة للتغيير. وتكمن أهميته في الكشف المبكر عن السلبيات، وتوفير بيانات دقيقة لاتخاذ القرار، وتقليل الوقت والجهد والتكلفة، وتسهيل الانتقال السلس من وضع إلى آخر.

دور (STEAM) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي

يُعد مدخل (STEAM) —الذي يجمع بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والفنون— من أبرز المداخل التربوية الداعمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، نظراً لطبيعته التكاملية التي تربط بين التخصصات الخمسة في سياقات تعليمية واقعية. ويشير المطيري (2018) إلى أن إضافة الفنون إلى STEM أسهمت في تعزيز الإبداع، وتوسيع آفاق التفكير، وتمكين المتعلمين من تطبيق المعارف العلمية في مواقف الحياة اليومية عبر المشاريع والتجارب العلمية، مما يجعل من المشكلات الواقعية أساساً لبناء مهارات التوقع والتنبؤ والتخطيط وحل المشكلات المستقبلية.



وقد أورد كل من عبد الفتاح (2020) والمطيري (2018) مجموعة من الآليات التي يسهم من خلالها

(STEAM) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، من أبرزها:

1. التعلم بالمشاريع (Project-Based Learning)

يُعد التعلم بالمشاريع أحد أهم مكونات (STEAM)، إذ يشارك المتعلم في استكشاف مشكلة واقعية

من خلال مشروع يخطط له وينفذه ويعرض نتائجه. ويسهم هذا الأسلوب في:

- تطبيق المعارف النظرية في مواقف حياتية.
 - تنمية مهارات التواصل والعمل التعاوني.
 - تعزيز التفكير الإبداعي والناقد.
 - تطوير مهارات البحث والاستقصاء وجمع البيانات وتحليلها.
 - بناء مهارات التخطيط والاستنتاج.
 - دعم النمذجة والمحاكاة وحل المشكلات.
- ويجعل هذا النوع من التعلم البيئة الصفية أكثر نشاطاً وتفاعلاً مقارنة بالتعلم التقليدي.

2. دمج العلوم والفنون

يمثل التكامل بين العلوم والفنون تفاعلاً إبداعياً جمالياً يوسع آفاق المتعلم، ويمنحه قدرة أكبر

على تصور المفاهيم العلمية وتبسيطها. ويسهم هذا الدمج في:

- ◆ ابتكار حلول إبداعية ذات بعد جمالي.
 - ◆ تجاوز النظرة التخصصية الضيقة.
 - ◆ تعزيز الثقافة العلمية عبر الرسوم، الإيقاع، اللغة، والتطبيقات الفنية.
 - ◆ الربط بين الجانب الوجداني والعقلي.
 - ◆ تنمية مهارات تحليلية وإبداعية في الوقت نفسه.
- ويُعد هذا التكامل أحد أهم عناصر بناء تصورات مستقبلية أكثر وضوحاً وعمقاً.

3. مهارات القرن الحادي والعشرين

يركز (STEAM) على تنمية مجموعة من المهارات الضرورية للحاضر والمستقبل، مثل:

- ◆ التفكير الناقد



- ◆ العمل التعاوني
- ◆ حل المشكلات
- ◆ التواصل الفعال
- ◆ المهارات الرقمية
- ◆ الإبداع والابتكار.

وتُعد هذه المهارات أساساً للارتقاء في سوق العمل، والاستعداد لمهن المستقبل، وتعزيز القدرة على الابتكار والتعلم مدى الحياة.

4. الاستقصاء والبحث العلمي

يُعد الاستقصاء أحد أعمدة (STEAM)، إذ يتعلم المتعلم كيفية:

- ◆ البحث وجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها
- ◆ تحليل المعلومات للوصول إلى نتائج دقيقة
- ◆ التخطيط والتقييم والنقد.
- ◆ اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة.

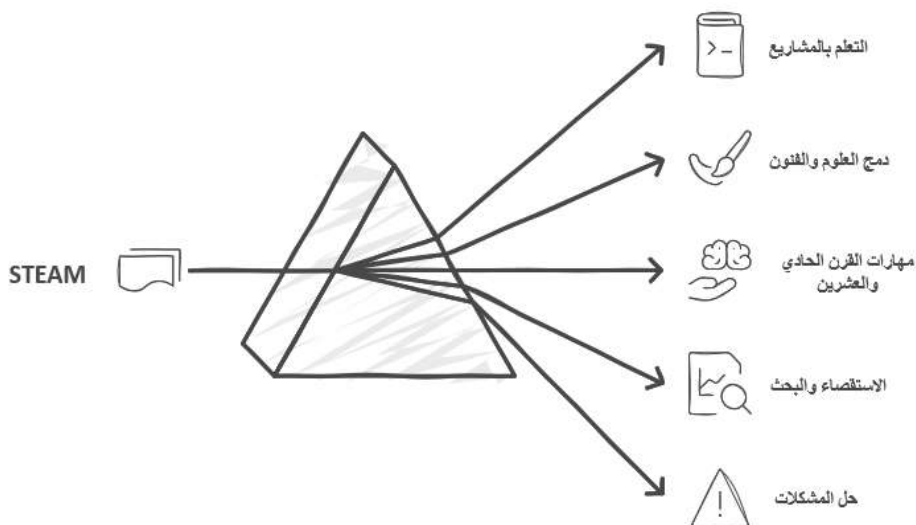
ويسهم الاستقصاء في تنمية الفكر المنطقي التحليلي، وتوسيع المدارك، وتعزيز التعلم الذاتي، مما يجعل المتعلم أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مستقبلية دقيقة.

5. حل المشكلات

يُعد حل المشكلات جوهر (STEAM)، إذ يتضمن:

- تحليل المواقف
- تحديد الأسباب
- وضع الفروض
- اختبارها
- الوصول إلى استنتاجات منطقية.

وتكمن أهميته في تعزيز التفكير العميق، وإيجاد حلول مبتكرة، واختيار البديل الأنسب بعد تقييم الخيارات المتاحة، مما يرفع كفاءة المتعلم الذاتية والمهنية ويزيد ثقته بنفسه.



شكل (2) دور (STEAM) في تنمية التفكير المستقبلي

أساليب قياس مهارات التفكير المستقبلي

تنوّعت أدوات قياس مهارات التفكير المستقبلي في الأدبيات التربوية، إذ استخدم الباحثون اختبارات ومقاييس وبطاقات ملاحظة ومقابلات، بما يعكس تعدد جوانب هذا النوع من التفكير وعمق مهاراته. فقد أعد عبد الحميد (2017) اختباراً لقياس مهارات التفكير المستقبلي، إضافة إلى مقياس لعادات العقل. كما صمم الحويطي (2018) مقياساً تضمن مهارات التخطيط، وحل المشكلات، والتخيل، والتوقع. وأعدت إيمان أبو موسى (2017) اختباراً تحصيلياً، واستبياناً، ومقابلة، إلى جانب مقياس خاص لمهارات التفكير المستقبلي.

واستخدم الدرابكة (2018) مقياساً للتفكير المستقبلي، بينما قام محمد (2018) بتحليل محتوى العلوم للصف التاسع باستخدام بطاقة ملاحظة. وبالمثل، استخدمت وفاء المطيري (2018) بطاقة تحليل محتوى لمقرر الفيزياء في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. كما استخدم أبو موسى (2019) اختباراً ومقياساً ومقابلة شخصية لقياس هذه المهارات.

وأعدت زكي (2019) اختباراً للتواصل العلمي، واختباراً لمهارات التفكير المستقبلي، ومقياساً للوعي بالسلامة البيولوجية. كما استخدم حنفي (2019) اختباراً لقياس مهارات التفكير المستقبلي، وكذلك محمد وآخرون (2019).



وصمم الشمراني (2020) اختباراً لمهارات التفكير المستقبلي، إلى جانب مقياس لمهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس لعادات العقل. كما استخدمت ولاء كطفان وشون (2020) اختباراً لقياس مهارات التفكير المستقبلي. وأضاف عبد الواحد (2022) اختباراً لمهارات التفكير المستقبلي ضمن مهارات القوة الرياضية. وصمم الخصاونة والعويدي (2023) مقياساً لفاعلية الذات الإبداعية مرفقاً باختبار للتفكير المستقبلي. كما أضاف بهي وآخرون (2024) اختباراً لفهم العميق مرتبطاً بقياس مهارات التفكير المستقبلي.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي منهجين رئيسيين:

1. المنهج الوصفي التحليلي:

استخدم هذا المنهج لتحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي في ضوء مدخل (STEAM)، وبناء وحدة مطورة مناسبة. ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها كمياً وكيفياً وفق ما أشار إليه المهدي (2013)، مما يجعله مناسباً لدراسة المقررات الدراسية وتحليلها وفق معايير محددة.

2. المنهج التجريبي:

من خلال استخدام التصميم شبه التجريبي، إذ أستخدم للكشف عن فاعلية الوحدة المطورة في تنمية ثقافة النانو تكنولوجي والتفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. ويعتمد هذا المنهج على تصميم تجارب مضبوطة لفحص الفرضيات، كما أوضح Jack & Norman (2019)، مما يجعله مناسباً لقياس أثر المتغير المستقل (الوحدة المطورة) على المتغيرات التابعة.

مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الثالث الثانوي في إدارة تعليم عسير، البالغ عددهن (18470) طالبة في الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ.

عينة البحث

جرى اختيار العينة باستخدام العينات العنقودية العشوائية من فصلين في مدارس حكومية بمدينة خميس مشيط، بما يضمن تمثيل البيئة التعليمية الفعلية، بحيث تكونت العينة من (68) طالبة تمثل (34) منها المجموعة الضابطة و(34) المجموعة التجريبية.

مواد البحث

شملت مواد البحث ما يأتي:

- قائمة موضوعات (STEAM).
- وحدة مطورة قائمة على مدخل (STEAM).



- دليل معلمة لتدريس الوحدة المطوّرة.
 - أوراق عمل وأنشطة للطالبات.
 - بطاقة تحليل محتوى مقرر الفيزياء وفق (STEAM).
- إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على: ما الوحدة المطوّرة القائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟" تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمدخل (STEAM) ومهارات التفكير المستقبلي.
2. إعداد قائمة بموضوعات (STEAM)، وتحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء هذه القائمة.
3. التحقق من صدق وثبات تحليل المحتوى من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلتى كوبر وهولستي لضمان دقة وموضوعية النتائج كما هو موضح بالجدول (1).

الجدول (1)

صدق تحليل المحتوى وثباته

الدرس	المحلل	العدد	صدق التحليل	ثبات التحليل
الدرس الأول	المحلل الأول	25	84.62	91.67
	المحلل الثاني	23		
	الاتفاق	22		
	الاختلاف	4		
الدرس الثاني	المحلل الأول	35	81.58	89.86
	المحلل الثاني	34		
	الاتفاق	31		
	الاختلاف	7		
الدرس الثالث	المحلل الأول	27	83.33	90.91
	المحلل الثاني	28		
	الاتفاق	25		
	الاختلاف	5		
الدرس الرابع	المحلل الأول	33	82.05	90.14
	المحلل الثاني	38		
	الاتفاق	32		
	الاختلاف	7		



المحتوى الكلي	المحلل	العدد	صدق التحليل	ثبات التحليل
	المحلل الأول	120	82.89	90.64
	المحلل الثاني	123		
	الاتفاق	110		
	الاختلاف	23		

أظهرت نتائج تحليل المحتوى من الجدول (1) أن نسبة الاتفاق الكلية بلغت 82.89%، وتراوح نسب اتفاق الدروس بين 81.58%-84.62%، مما يؤكد صدق التحليل. كما بلغت قيمة ثبات هولستي للتحليل الكلي 90.64%، وتراوحت للدروس بين 86.86%-91.67%، وهو ما يدل على ثبات مرتفع.

4. تطوير وحدة "الكهرباء والمجالات الكهربائية" في مقرر فيزياء (1-3) وفق مدخل (STEAM)، وإعداد دليل معلمة يضم مقدمة عن (STEAM)، وأهداف الوحدة، وخطط الدروس، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم، ومصادر داعمة. ويهدف الدليل إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي كما تضمن الدليل تحليل نواتج التعلم وفق معايير (STEAM)، وأنشطة صفية ولاصفية قائمة على التصميم الهندسي، وأدوات تقويم معيارية، ومشاريع تطبيقية في المشكلات المستقبلية.

5. إعداد كتيب أنشطة للوحدة المطورة يتضمن نواتج التعلم، وأوراق العمل، وتعليمات الأنشطة، والمشاريع الفردية والجماعية، والأسئلة التقويمية، ويشتمل على أنشطة عملية مرتبطة بالحياة، وتحديات تصميم هندسي، ومهام تعاونية، ومشاريع مستقبلية، وفرص لتنمية مهارات التحليل والتفسير وحل المشكلات. وقد عُرضت الوحدة على خبراء المناهج وطرق التدريس وأُقرت بصورتها النهائية.

6. تم إعداد اختبار مهارات التفكير المستقبلي لطالبات الصف الثالث الثانوي من خلال تحديد هدفه المتمثل في قياس قدرة الطالبات على امتلاك مهارات التفكير المستقبلي، ثم صياغة مفرداته وتعليماته. وقد بُني الاختبار بالاعتماد على أربع مهارات رئيسية هي: التوقع، التنبؤ، التخطيط، وحل المشكلة، بحيث تضمن كل منها ست فقرات بصيغة اختيار من متعدد بأربع بدائل. واشتملت الصورة الأولية للاختبار على (24) فقرة صيغت بتعليمات واضحة ودقيقة.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على: ما الوحدة المطورة القائمة على مدخل (STEAM) في مقرر الفيزياء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟



أداة البحث: اختبار التفكير المستقبلي.

• التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير المستقبلي:

تم تطبيق الاختبار على عدد (34) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي وذلك بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار والصياغة اللغوية لمفرداته، إذ قام الباحثان بقراءة التعليمات وتوضيح الهدف من الاختبار للطلبة، الذي يهدف إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير المستقبلي، وقياس قدرتهن على توظيف هذه المهارات في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة، ومن ثم قام الباحثان بمعالجة البيانات التي حصلوا عليها من تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية بهدف تقدير الآتي:

1. الصدق البنائي:

من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة الاستطلاعية، تم إيجاد الصدق البنائي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لدرجات كل مهارة من مهارات التفكير المستقبلي مع بقية المهارات، وكذلك مع المجموع الكلي لدرجات الاختبار ككل، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2)

الصدق البنائي لاختبار التفكير المستقبلي

المهارة	التوقع	التنبؤ	التخطيط	حل المشكلة	التفكير المستقبلي ككل
التوقع	1				
التنبؤ	0.54**	1			
التخطيط	0.48**	0.61**	1		
حل المشكلة	0.59**	0.50**	0.70**	1	
التفكير المستقبلي ككل	0.80**	0.74**	0.84**	0.86**	1

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للمهارات فيما بينها، إذ تراوح معامل الارتباط بين (0.48-0.70)، وكذلك تم حساب معامل ارتباط كل مهارة بالمجموع الكلي للمحور، وتراوحت هذه المعامل بين (0.74-0.86) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).
للتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير المستقبلي تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز من خلال بيانات العينة الاستطلاعية والجدول (3) يوضح ذلك.



جدول (3)

معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لاختبار التفكير المستقبلي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الفقرة
0.57	0.65	0.35	ف1
0.79	0.56	0.44	ف2
0.43	0.71	0.29	ف3
0.21	0.24	0.76	ف4
0.21	0.21	0.79	ف5
0.29	0.23	0.77	ف6
0.79	0.53	0.47	ف7
0.36	0.59	0.41	ف8
0.50	0.53	0.47	ف9
0.36	0.44	0.56	ف10
0.21	0.44	0.56	ف11
0.86	0.62	0.38	ف12
0.64	0.56	0.44	ف13
0.64	0.50	0.50	ف14
0.57	0.44	0.56	ف15
0.64	0.68	0.32	ف16
0.21	0.32	0.68	ف17
0.29	0.21	0.79	ف18
0.29	0.41	0.59	ف19
0.21	0.29	0.71	ف20
0.50	0.38	0.62	ف21
0.50	0.56	0.44	ف22
0.57	0.50	0.50	ف23
0.57	0.68	0.32	ف24



إذ تم حساب معامل التمييز بواسطة أخذ (14) طالبة من الفئة العليا من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموع الكلي للاختبار، ومثلها (14) طالبة من الفئة الدنيا من ذوي الدرجات المنخفضة، من الجدول (3) يتضح أن معاملات السهولة لفقرات اختبار التفكير المستقبلي تراوحت بين (0.29-0.79) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالتوازن بين السهولة والصعوبة، بينما تراوحت معامل التمييز للاختبار بين (0.21 – 0.79) وهي قيم تدل على أن الاختبار ذو معامل تمييز موجب ومقبول، وجميع القيم الموضحة بالجدول تدل على تميز الاختبار بخصائص سيكو مترية مناسبة.

2. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيرمان براون (Spearman-Brown) وجاءت قيم معاملات الثبات للاختبار ككل ولمهاراته الأربع كما يوضحه الجدول (3) الآتي:

جدول (4)

ثبات اختبار مهارات التفكير المستقبلي

م	المهارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل سيرمان براون
1.	التوقع	0.69	0.71
2.	التنبؤ	0.64	0.61
3.	التخطيط	0.68	0.63
4.	حل المشكلة	0.74	0.71
	اختبار التفكير المستقبلي ككل	0.84	0.79

ويتضح من الجدول (4) تمتع الاختبار ككل ومهاراته الأربع بدرجة مناسبة من الثبات، إذ بلغ ثبات الاختبار الكلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.84)، وتراوح الثبات للمهارات الأربع المكونة له بين (0.64-0.74)، وبلغ ثبات الاختبار الكلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية (0.79)، وتراوح الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمهارات الأربع (0.61-0.71).

إجراءات تطبيق تجربة البحث:

أولاً: التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي:

تم تطبيق اختبار التفكير المستقبلي على مجموعتي البحث، ومن ثم تم تصحيح وتفرغ استجابات الطلبة على التطبيق القبلي للاختبار، وتم إيجاد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وذلك بواسطة المقارنة وتحديد الفروق بين المجموعتين (التجريبية



والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار، إذ تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5):

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لدلالة الفرق بين متوسطي طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توقع	الضابطة	34	3.13	0.88	1.88	66	0.07
	التجريبية	34	2.75	0.75			
تنبؤ	الضابطة	34	3.20	0.84	1.23	66	0.22
	التجريبية	34	2.96	0.75			
تخطيط	الضابطة	34	3.22	0.98	1.77	66	0.08
	التجريبية	34	2.84	0.77			
حل المشكلات	الضابطة	34	3.18	0.86	1.73	66	0.09
	التجريبية	34	2.85	0.70			

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي ككل ولكل مهارة من مهاراته الأربع على حدة لأن مستوى الدلالة في كل منها أكبر من (0.05) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في التفكير المستقبلي.

ثانياً: تم تدريس موضوعات الكهرباء والمجالات الكهربائية باستخدام الوحدة التعليمية القائمة على منحنى (STEAM) للمجموعة التجريبية من قبل الباحثين بينما درست المجموعة الضابطة في الوقت نفسه موضوعات وحدة الكهرباء والمجالات الكهربائية نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية، وذلك أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447، وقد استغرق تطبيق الوحدة التعليمية فترة زمنية قدرها (18) حصّة في (6) أسابيع، بواقع (3) حصص أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

ثالثاً: تم تطبيق اختبار التفكير المستقبلي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تطبيقاً بعدياً وإشراف أحد الباحثين.



الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (28) ولأجل معالجة البيانات إحصائياً تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- أ- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد الصديق البنائي لاختبار التفكير المستقبلي، وكذلك للتحقق من الأزواج الخطي المتعدد.
 - ب- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان براون (Spearman-Brown) لإيجاد ثبات اختبار التفكير المستقبلي.
 - ج- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لإيجاد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي.
 - د- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Paired Samples Test) للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
 - هـ- مربع إيتا لإيجاد حجم التأثير (η^2) لاختباري (T-TEST) بالمعادلة الآتية (عزت حسن، 2011، ص. 273):

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

حيث: T قيمة اختبار (T)، df درجة الحرية.

- و- تم تفسير حجم التأثير (η) كما يأتي (عزت حسن، 2011، ص. 284):
 - إذا كان: ($\eta > 0.059$) فيدل على حجم تأثير ضعيف.
 - إذا كان: ($0.059 \leq \eta < 0.138$) فيدل على حجم تأثير متوسط.
 - إذا كان: ($0.138 \leq \eta < 0.232$) فيدل على حجم تأثير كبير.
 - إذا كان: ($0.232 \leq \eta < 0.360$) فيدل على حجم تأثير كبير جداً.
 - إذا كان: ($\eta \leq 0.360$) فيدل على حجم تأثير ضخم.
- ز- اختبار تحليل التباين المتعدد ("Multivariate Analysis of Variance Test" MANOVA): للمقارنة وتحديد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي.
- ح- اختبار (Box's Test of Equality of Covariance Matrices): للتأكد من تجانس مصفوفات التباين عند استخدام تحليل التباين المتعدد.



ط- اختبار ليفنر (Levene's Test): للتحقق من تجانس تباين المتغيرات التابعة عند استخدام تحليل التباين المتعدد.

ي- اختبار بيلياس تيريز (Pillai's Trace): لإجراء الاختبارات متعددة المتغيرات (Multivariate Tests) في تحليل التباين المتعدد.

نتائج البحث

يتناول هذا الجزء عرضاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وذلك للتحقق من صحة فروضه، والتعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح فضلاً عن تفسير النتائج، ومن ثم تقديم توصيات البحث ومقترحاته، ويُختتم بما قدمه البحث.

أولاً: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نص على:

ما أثر الوحدة المطورة في الفيزياء القائمة على مدخل (STEAM) في تنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

فقد تم التحقق من صحة الفرضين الأول والثاني كما يأتي:

أ. التحقق من صحة الفرض الأول الذي نص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير المستقبلي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الأربع على حدة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم المقارنة وتحديد الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية تم استخدام الاختبار التائي (Paired Samples Test) لعينتين مترابطتين، وذلك لمعالجة بيانات اختبار التفكير المستقبلي ككل، ولكل بعد من أبعاده الأربعة على حدة (التوقع – التنبؤ – التخطيط – حل المشكلة)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي (Paired Samples Test) للمقارنة بين التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير المستقبلي.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التوقع	القبلي	34	3.12	2.32	-	33	0.01	0.18
	البعدي	34	4.79	2.04	2.74			
التنبؤ	القبلي	34	3.06	2.32	-	33	0.00	0.23
	البعدي	34	4.94	1.89	3.14			



المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التخطيط	القبلي	34	3.18	2.26	-	33	0.00	0.23
	البعدي	34	4.97	1.78	3.11			
حل المشكلة	القبلي	34	3.29	2.17	-	33	0.047	0.11
	البعدي	34	4.59	2.11	2.05			
التفكير المستقبلي ككل	القبلي	34	12.65	8.52	-	33	0.01	0.20
	البعدي	34	19.29	7.18	2.90			

من الجدول (6) يتضح ما يأتي:

- **التوقع:** لوحظ أن متوسط التطبيق القبلي (3.12)، بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (4.79) وهذا يعني أن مستوى الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التوقع أعلى من مستواهم في التطبيق القبلي في هذه المهارة، كما بلغت قيمة "T" (2.74) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq)$ ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (0.18)، وبحجم تأثير كبير.
- **التنبؤ:** لوحظ أن متوسط التطبيق القبلي (3.06)، بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (4.94) وهذا يعني أن مستوى الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التنبؤ أعلى من مستواهم في التطبيق القبلي في هذه المهارة، كما بلغت قيمة "T" (3.14) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq)$ ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (0.23)، وبحجم تأثير كبير جداً.
- **التخطيط:** لوحظ أن متوسط التطبيق القبلي (3.18)، بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (4.97) وهذا يعني أن مستوى الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التخطيط أعلى من مستواهم في التطبيق القبلي في هذه المهارة، كما بلغت قيمة "T" (3.11) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq)$ ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (0.23)، وبحجم تأثير كبير جداً.
- **حل المشكلة:** لوحظ أن متوسط التطبيق القبلي (3.29)، بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (4.59) وهذا يعني أن مستوى الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة حل المشكلة أعلى من مستواهم في التطبيق القبلي في هذه المهارة، كما بلغت قيمة "T" (2.05) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq)$ ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (0.11)، وبحجم تأثير متوسط.
- **التفكير المستقبلي ككل:** لوحظ أن متوسط التطبيق القبلي (12.65)، بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (19.29) وهذا يعني أن مستوى الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي ككل



أعلى من مستواهم في التطبيق القبلي في هذا الاختبار، كما بلغت قيمة "T" (2.90) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq)$ ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (0.20)، وبحجم تأثير كبير. وبهذا يتضح عدم صحة الفرضية التي نصت على: "لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير المستقبلي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الأربع على حدة".

ب. التحقق من صحة الفرض الثاني الذي نص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي اختبار مهارات التفكير المستقبلي (التوقع – التنبؤ – التخطيط – حل المشكلة)".

وقد تمت المقارنة وتحديد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم المقارنة وتحديد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي من خلال استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد ("MANOVA" Multivariate Analysis of Variance Test)، بعد التأكد من تحقق شروط استخدام هذا الاختبار وافترضاؤه، كما يأتي:

- الازدواج الخطي المتعدد والأحادي: تم التأكد من عدم وجود ازدواج خطي متعدد من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير المستقبلي، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك:

جدول (7)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير المستقبلي.

المهارة	التنبؤ	التخطيط	حل المشكلة
التوقع	0.78**	0.75**	0.64**
التنبؤ		0.71**	0.66**
التخطيط			0.74**

من الجدول (7) يتضح أن معامل الارتباط بين مهارات التفكير المستقبلي تراوح بين (0.64 – 0.78) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهي أقل من (0.85)، وهذا يدل على تحقق هذا الشرط.

- تجانس مصفوفات التباين: للتأكد من تجانس مصفوفات التباين تم استخدام اختبار (Box's Test of Equality of Covariance Matrices) ويتحقق هذا الشرط عندما يكون مستوى دلالة هذا الاختبار أكبر من (0.001)، وقد كانت قيمة (Box's M = 39.58) وبمستوى دلالة (0.00)، وهي أقل من (0.001) وهذا يعني عدم تحقق هذا الشرط، وبهذا فإن الشرط لم يتحقق، ونظراً لعدم تحقق هذا الشرط تم استخدام اختبار (Pillai's Trace).



- تجانس تباين المتغيرات التابعة: تم التحقق من تطابق هذا الافتراض باستخدام اختبار ليفنز (Levene's Test)، والجدول (8) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (8)

نتائج اختبار ليفنز (Levene's Test) للتحقق من تجانس تباين التطبيق البعدي لاختبار مهارات

التفكير المستقبلي

المتغير	قيمة الاختبار (F)	df1	df2	مستوى الدلالة
التوقع	1.15	1	66	0.29
التنبؤ	1.12	1	66	0.29
التخطيط	0.02	1	66	0.90
حل المشكلة	6.54	1	66	0.01

ومن الجدول (8) يتضح أن مستوى الدلالة بالنسبة للمهارات (التوقع - التنبؤ - التخطيط - حل المشكلة) بلغت (0.29، 0.29، 0.90)، وجميعها أكبر من (0.05) وهذا يدل على تجانس تباين المهارات الثلاث، وأما مهارة حل المشكلة، فقد لوحظ أن مستوى الدلالة (0.01)، وهي أقل من (0.05)، وهذا يدل على عدم تجانس التباين في هذه المهارة، وبذلك عدم تحقق هذا الشرط جزئياً، ولهذا تم استخدام اختبار (Pillai's Trace).

وبعد التحقق من تلك الافتراضات قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين المتعدد، وكما يأتي:

- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) كما يوضحه الجدول (9):

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار

مهارات التفكير المستقبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التوقع	الضابطة	34	3.32	1.63
	التجريبية	34	4.79	2.04
التنبؤ	الضابطة	34	2.21	1.41
	التجريبية	34	4.94	1.89
التخطيط	الضابطة	34	3.06	1.69
	التجريبية	34	4.97	1.78



المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
حل المشكلة	الضابطة	34	2.71	1.59
	التجريبية	34	4.59	2.11

من الجدول (9) يتضح وجود فروق ظاهرية لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التفكير المستقبلي.

- الاختبارات متعددة المتغيرات (Multivariate Tests): نظراً لعدم تحقق بعض الشروط، تم استخدام اختبار (Pillai's Trace) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تلك المهارات، والجدول (10) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (10)

نتائج اختبار بيلياس تيز (Pillai's Trace) للمقارنة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي

التأثير	قيمة الاختبار	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التقاطع	0.87	104.68	0.00	0.87
المجموعة	0.47	14.12	0.00	0.47

من الجدول (10) يتضح أن مستوى الدلالة يساوي (0.00) وهو أقل من (0.05) وذلك في كل من التقاطع والمجموعة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وبحجم تأثير ضخم بلغ (0.47)، وبهذا فإن الوحدة المقترحة فسرت ما نسبته (47%) من مهارات التفكير المستقبلي الأربع.

- التأثيرات بين المجموعتين لكل مهارة من مهارات التفكير المستقبلي على حدة: وذلك باستخدام اختبار (Tests of Between-Subjects Effects) مع التركيز عند المقارنة بمستوى الدلالة مع (0.0125) بواسطة تقسيم (0.05) على عدد الأبعاد (4)، والجدول (11) يوضح نتائج ذلك:



جدول (11)

نتائج اختبار (Tests of Between-Subjects Effects) لإيجاد التأثيرات بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التقاطع	التوقع	1120.24	1	1120.24	328.60	0.00	0.83
	التنبؤ	868.37	1	868.37	312.43	0.00	0.83
	التخطيط	1096.02	1	1096.02	363.77	0.00	0.85
	حل المشكلة	904.47	1	904.47	260.34	0.00	0.80
المجموعة	التوقع	36.77	1	36.77	10.78	0.00	0.14
	التنبؤ	127.19	1	127.19	45.76	0.00	0.41
	التخطيط	62.13	1	62.13	20.62	0.00	0.24
	حل المشكلة	60.24	1	60.24	17.34	0.00	0.21
الخطأ	التوقع	225.00	66	3.41			
	التنبؤ	183.44	66	2.78			
	التخطيط	198.85	66	3.01			
	حل المشكلة	229.29	66	3.47			
المجموع	التوقع	1382.00	68				
	التنبؤ	1179.00	68				
	التخطيط	1357.00	68				
	حل المشكلة	1194.00	68				

من الجدول (11) يتضح ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.0125 \geq$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التوقع، لأن مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.0125)، وبالرجوع إلى الجدول () يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (4.79)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (3.32)، كما اتضح أن



حجم التأثير كان كبيراً، إذ بلغ (0.14)، وبذلك فإن الوحدة المقترحة فسرت ما نسبته (14%) من مهارة التوقع.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.0125) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التنبؤ، لأن مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.0125)، وبالرجوع إلى الجدول () يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (4.94)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (2.21)، كما اتضح أن حجم التأثير كان ضخماً، إذ بلغ (0.41)، وبذلك فإن الوحدة المقترحة فسرت ما نسبته (14%) من مهارة التنبؤ.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.0125) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التخطيط، لأن مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.0125)، وبالرجوع إلى الجدول () يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (4.97)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (2.71)، كما اتضح أن حجم التأثير كان كبيراً جداً، إذ بلغ (0.24)، وبذلك فإن الوحدة المقترحة فسرت ما نسبته (24%) من مهارة التنبؤ.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.0125) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارة حل المشكلة، لأن مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.0125)، وبالرجوع إلى الجدول () يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (4.59)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (2.71)، كما اتضح أن حجم التأثير كان كبيراً، إذ بلغ (0.21)، وبذلك فإن الوحدة المقترحة فسرت ما نسبته (21%) من مهارة حل المشكلة.

وبهذا يتضح عدم صحة الفرضية التي نصت على: " لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي (التوقع - التنبؤ - التخطيط - حل المشكلة)".

التوصيات:

يوصي البحث الحالي بالآتي:

1. توظيف الوحدة المطورة القائمة على مدخل (STEAM) في مناهج العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2. الاستفادة من اختبار مهارات التفكير المستقبلي في تقييم الطلاب وبناء أدوات مماثلة لمراحل أخرى.



4. تعزيز برامج تدريب المعلمين والطلاب لرفع الوعي بالقضايا المستقبلية التي تتطلب مهارات تفكير مستقبلي.

5. تشجيع الباحثين على تطوير وحدات تعليمية جديدة قائمة على مدخل (STEAM) لتنمية مهارات التفكير المستقبلي.

المقترحات:

1. تصميم وحدات تعليمية في الرياضيات واللغات والعلوم وفق مدخل (STEAM) لمختلف المراحل الدراسية.

3. تطوير وحدات وأنشطة تستهدف تنمية مهارات التفكير المستقبلي في المراحل التعليمية المختلفة.

4. إعداد برامج تدريب مهني لمعلمي العلوم والرياضيات واللغات حول تصميم الأنشطة والدروس في ضوء (STEAM).

5. إجراء دراسات مقارنة بين مدخل (STEAM) ومداخل تعليمية أخرى لقياس أثرها على مهارات التفكير المستقبلي.

6. تنفيذ دراسات إضافية حول مدخل (STEAM) وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة المستقبل.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو موسى، إيمان حميد. (2017). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.

بهي، أميرة جابر إمام، لطف الله، نادية سمعان، محمود، آمال محمد، وعبد الحليم، ربهام محمد أحمد. (2024). تطوير منهج العلوم في ضوء مدخل الدراسات البينية لتنمية الفهم العميق والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة قناة السويس، الاسماعيلية.

بو لوحة، جواهر يوسف، والحيلة، محمد محمود عبد الرحمن. (2023). أثر وحدة مطورة في مادة العلوم وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية والتحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

جلال، محمد علي والشمراني، سعيد محمد. (2019). تعليم (STEM) إطار لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. جامعة الملك سعود، الرياض.

الحزيم، خلود. (2020). التفكير المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات بمحافظة الإحساء، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، 79 (3) 175-205.

حنفي، خالد عبد الله. (2019). تصميم وحدة في النانو تكنولوجي وتطبيقاتها قائمة على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 29 (3)، 11-51.



- الحويطي، عواد بن حماد بن حسن. (2018). درجة امتلاك طلاب كلية التربية والأدب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(1)، 123 - 148.
- خصاونة، صائب علي محمد علي، والعويدي، علياء محمد صالح. (2023). القدرة التنبؤية لمهارات القرن الحادي والعشرين في فاعلية الذات الإبداعية والتفكير المستقبلي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الدرابكة، محمد مفضي الخلف. (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين-دراسة مقارنة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(23).
- زكي، حنان مصطفى أحمد. (2019). برنامج مقترح في الثقافة البيو والنانو تكنولوجية وفقا لنظرية المرونة المعرفية وأثره في تنمية التواصل العلمي ومهارات التفكير المستقبلي والوعي بالسلامة البيولوجية لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية، 59(5)، 883-985.
- السيد، علياء علي عيسى. (2020). أنشطة إثرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) لتنمية الحس العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(4)، 277-236.
- الشطي، حنان إسماعيل محمد، أيوب، علاء الدين عبد الحميد، والهندال، هدى سعود عبد العزيز. (2020). فاعلية برنامج للتنظيم الذاتي وفق مدخل (STEAM) على مفاهيم التعلم وإعادة تشكيل أساليب التعلم لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.
- الشكلي، أحمد بن محمد بن عبد الله، شحات، محمد علي أحمد، وأحمد، سامح سعيد إسماعيل. (2022). مستوى تضمين محتوى مناهج العلوم العمانية للصفوف "5-8" مجالات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- الشمراي، محمد عوض. (2020). فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل التالي NGSS في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات القرن الحادي والعشرين وعادات العقل لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى كلية التربية.
- صبيام، شيماء عبده؛ وعسقول، محمد عبد الفتاح. (2020). فاعلية منجى (STEAM) في بناء المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(2).
- عبد الحميد، وسام إسماعيل صبري. (2017). فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي وعادات العقل لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عبد الفتاح، سالي كمال إبراهيم. (2022). وحدة في العلوم معدة وفق مدخل (STEAM) لتنمية مهارات التفكير البيئي والمستقبلي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 46(3)، 15-77.
- عبد الواحد، أحمد عبده أحمد، غطاس، عايدة سيدهم إسكندر، وعبد المحسن، ولاء عاطف محمد كامل. (2022). فاعلية برنامج قائم على التطبيقات الرياضية لمبادئ النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القوة الرياضية والتفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، الزقازيق.



- عراقي، شيرين عباس هاشم. (2021). فعالية منى (STEAM) التعليمي في تنمية بعض المفاهيم الفلكية لأطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، ع. 45 (13)، 359-412.
- عزام، حنان صالح والزعي، علي محمد وجوانه، طارق يوسف. (2020). أثر نشاطات قائمة على منى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM) في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (4).
- عزام، ديانة ناصر حسن وعقل، مجدي سعيد سليمان. (2022). تطوير وحدة تعليمية في مبحث العلوم والحياة وفق منى (STEAM) وفعاليتها في تنمية مهارات حل المسائل العلمية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- عقل، مجدي سعيد وأبو سكران، محمد نعيم. (2020). تطوير نموذج قائم على أنشطة (STEAM) الإنتاج المشاريع التعليمية الإبداعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (7)، ص 32-56.
- عقل، مجدي وأبو موسى، إيمان (2019). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*، 27 (6) 1-34.
- العلي، تغريد عبد الله حزام، والهادي، أحمد مسعد أحمد علي. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل STEM في التعليم لتنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي في مادة الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حجة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة ذمار، ذمار.
- فاسكيز، جو أن وشنايدر كيري وكومر، مايكل. (2019). أساسيات درس STEM: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات للصفوف من الثالث إلى الثامن، ترجمة: حصة الداود وعبد الله القثامي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- القاضي، عدنان محمد والريبعة، سهام إبراهيم. (2018). دليل الممارسة الفعالة (STEAM) ((إطار تعليمي تكاملي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات معاً. دار الحكمة البحرين.
- القاضي، عدنان محمد. (2019). منى (STEAM)، فلسفته أهدافه مستويات تعلم الطلبة فيه تطبيقاته في المنهج المدرسي. دار الكتاب التربوي.
- كطفان، ولاء؛ وشون، هادي. (2020). أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (16)، 162-174.
- المالكي، سعود محمد حسن، والرحيلي، عيسى بن دخيل هذال. (2022). مدى تضمين مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها في مقرر الفيزياء بالصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان، جازان.
- محمد، حنان (2018) تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي (37)، 264-304.
- محمد، نصر الله نصار إبراهيم؛ والجندى، أمنية السبد؛ وسعودي، منى عبد الهادي. (2019). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 15 (20)، 230 - 250.



مختار، إيهاب أحمد محمد. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا النانو كمتطلب للتوجه نحو عصر الثورة الصناعية الرابعة في تنمية نزعات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير عالي الرتبة في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 22(11)، 59-117.

المسيدي، هبة عبد الرؤوف علي، عبد المجيد، ممدوح محمد، وهنداوي، عماد محمد. (2020). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة العلمية قائم على مدخل STEM في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، 2(14)، 1-25.

المطيري، وفاء بنت سلطان بن نجاء. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، 61(1)، 53-77.

الكاوي، مها. (2024). تصور مقترح لأنشطة نظام (STEAM) التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة*، 46(1)، 934-907.

المهدي، مجدي. (2013). مناهج البحث التربوي بين التقليدية والحداثة. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

نجدي، رندة محمود نجدي؛ وأبو معلى، محمد شريف؛ وصبري، رانية حسين؛ وصباح، ثابت سليمان. (2022). توظيف منحنى (STEAM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(40).

الهدور، زيد أحمد ناصر. (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على منحنى تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وتحسين المعتقدات نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة كلية مجتمع الدرب. *Albaydha University Journal*، 2(3)، 433-466.

يونس، ياسمين محمد. (2024). برنامج قائم على مدخل (STEAM) التكاملي لتنمية حب الاستطلاع المعرفي والتفكير التقاربي لدى طفل الروضة وفق استراتيجية (K.W.L). *مجلة الطفولة*، 48(2)، 574-647.

Arabic References

- Abū Mūsā, Īmān Ḥamīd. (2017). *Fā'ilīyat br'ah ta'limiyah iliktirūnīyah tū'azzifu istirāṭijyāt al-ta'allum al-nashṭ fi tanmiyat mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī fi al-tiknūlūjiyā ladā ṭalibāt al-ṣaff al-sābi' al-asāsī* [Master's thesis, Islamic University of Gaza].
- 'Abd al-Fattāḥ, Salī Kamāl Ibrāhīm. (2022). *Waḥdah fi al-'ulūm mu'addah wafqa madkhal (STEAM) li-tanmiyat mahārāt al-tafkkir al-baynī wa-al-mustaqbalī wa-al-indimāj fi al-ta'allum ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah*. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-'Ulūm al-Tarbawiyah*, 46(3), 15-77.
- 'Abd al-Ḥamīd, Wisām Ismā'il Ṣabī. (2017). *Fā'ilīyat istirāṭijyāt dawrat al-ta'allum fawqa al-ma'rifiyah fi tadrīs al-'ulūm 'alā tanmiyat ba'd mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī wa-'ādāt al-'aql ladā talāmīdh al-ḥalaqah al-thānīyah min al-ta'allum al-asāsī* [Doctoral dissertation, Fayoum University].
- 'Abd al-Wāḥid, Aḥmad 'Abduh Aḥmad, Ghaṭṭās, 'Āyidah Sayyidhum Iskandar, & 'Abd al-Muḥsin, Walā' 'Āṭif Muḥammad Kāmil. (2022). *Fā'aliyat barnāmaj qā'im 'alā al-taṭbiqāt al-riyāḍīyah li-mabādī' al-nānū*



tiknūlūjiyā fi tanmiyat mahārāt al-quwwah al-riyāḍiyyah wa-al-tafkkīr al-mustaqbalī ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah [Doctoral dissertation, Zagazig University].

‘Aql, Majdi Sa’id & Abū Sukrān, Muḥammad Na’im. (2020). Taṭwīr namūdaj qā’im ‘alā anshīṭat (STEAM) li-intāḡ al-mashārī’ al-ta’līmīyah al-ibdā’iyah. *Majallat al-Jāmi’ah al-Islāmīyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 28(7), 32-56.

‘Aql, Majdi & Abū Mūsā, Īmān. (2019). Fa’iliyat bī’ah ta’līmīyah iliktirūniyah tū’azzifu istirāṭijiyāt al-ta’allum al-nashṭ fi tanmiyat mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī fi al-tiknūlūjiyā ladā ṭalibāt al-ṣaff al-sābi’ al-asāsī. *Majallat al-Jāmi’ah al-Islāmīyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah*, 27(6), 1-34.

‘Araiqī, Shīrīn ‘Abbās Hāshim. (2021). Fa’aliyat manḥā (STEAM) al-ta’līmī fi tanmiyat ba’d al-mafāhīm al-falakīyah li-aṭfāl al-rawḍah. *Majallat al-Ṭufūlah wa-al-Tarbīyah*, 45(13), 359-412.

al- ‘Alī, Taghrīd ‘Abd Allāh Ḥizām, & al-Hādī, Aḥmad Mus’ad Aḥmad ‘Alī. (2022). *Fa’iliyat barnāmaj muqtarāḡ qā’im ‘alā madkhal STEM fi al-ta’līm li-tanmiyat ‘ādāt al-aql wa-mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī fi māddat al-kīmīyā’ ladā ṭalibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-muḥāfaẓat Ḥajjah* [Doctoral dissertation, Tamar University].

‘Azzām, Diyānah Nāṣir Ḥasan & ‘Aql, Majdi Sa’id Sulaymān. (2022). *Taṭwīr waḥdah ta’līmīyah fi mabḥath al-‘ulūm wa-al-ḥayāh wafqa manḥā (STEAM) wa-fa’iliyatuhā fi tanmiyat mahārāt ḥall al-masā’il al-‘ilmīyah wa-al-dāfi’iyah al-aqliyah ladā ṭalibāt al-ṣaff al-sābi’ al-asāsī* [Master’s thesis, Islamic University of Gaza].

‘Azzām, Ḥanān Ṣāliḡ, al-Zu’bī, ‘Alī Muḥammad, & Jawāznah, Ṭariq Yūsuf. (2020). Athar nashāṭat qā’imah ‘alā manḥā al-takāmūl bayna al-‘ulūm wa-al-tiknūlūjiyā wa-al-handasah wa-al-fann wa-al-riyāḍiyyāt (STEAM) fi tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-tafkkīr al-riyāḍī ladā ṭalibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī. *Majallat al-Jāmi’ah al-Islāmīyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 28(4).

Bahī, Amīrah Jābir Imām, Luṭf Allāh, Nādiyah Sam’ān, Maḥmūd, Āmal Muḥammad, & ‘Abd al-Ḥalīm, Rihām Muḥammad Aḥmad. (2024). *Taṭwīr manḥaj al-‘ulūm fi ḍaw’ madkhal al-dirāsāt al-bayniyah li-tanmiyat al-fahm al-‘amīq wa-al-tafkkīr al-mustaqbalī ladā talāmīdh al-ṣaff al-awwal al-i’dādī* [Doctoral dissertation, Suez Canal University].

Bū Lawḥah, Jawāhir Yūsuf, & al-Ḥilāh, Muḥammad Maḥmūd ‘Abd al-Raḥmān. (2023). *Athar waḥdah muṭawwarah fi māddat al-‘ulūm wafqa manḥā (STEAM) fi tanmiyat al-dāfi’iyah al-aqliyah wa-al-taḥṣīl li-ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-asāsī* [Master’s thesis, Middle East University].

al-Darābikah, Muḥammad Mifḍī al-Khalaf. (2018). Mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī ladā al-ṭalabah al-mawḥūbīn wa-ghayr al-mawḥūbīn: Dirāsah muqāranah. *Majallat Jāmi’at al-Quds al-Maṭūḥah li-al-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 8(23).



- al-Hadūr, Zayd Aḥmad Nāṣir. (2012). Fā'ilīyat barnāmaj ta'līmī qā'im 'alā manḥá takāmul al-'ulūm wa-al-tiknūlūjiyā wa-al-handasah wa-al-fann wa-al-riyāḍiyyāt (STEAM) fi tanmiyat al-ma'rifah al-mafahīmīyah wa-al-ijrā'iyah wa-taḥsīn al-mu'taqadāt naḥwa ta'allum al-riyāḍiyyāt ladá ṭalabat kullīyat mujtama' al-Darb. *Albaydha University Journal*, 2(3), 433-466.
- Ḥanafī, Khālīd 'Abd Allāh. (2019). Taṣmīm waḥdah fi al-nānū tiknūlūjī wa-taṭbīqātuhā qā'imah 'alā al-ta'allum al-bina'ī li-tanmiyat mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī li-talāmīdh al-ṣaff al-thānī al-i'dādī. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah wa-ljtimā'iyah*, 29(3), 11-51.
- al-Ḥuwaytī, 'Awwād bin Ḥammād bin Ḥasan. (2018). Darajat imtilāk ṭullāb kullīyat al-tarbiyah wa-al-adab bi-Jāmi'at Tabūk li-mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah*, 19(1), 123-148.
- al-Ḥuzaym, Khulūd. (2020). al-Tafkkir al-mustaqbalī ladá al-ṭalībāt al-mawḥūbāt wa-ghayr al-mawḥūbāt bi-Muḥāfazat al-Aḥsā'. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah - Jāmi'at Ṭanṭā*, 79(3), 175-205.
- Jalāl, Muḥammad 'Alī & al-Shamrānī, Sa'īd Muḥammad. (2019). *Ta'lim (STEM) iṭār li-takāmul al-'ulūm wa-al-tiqniyah wa-al-handasah wa-al-riyāḍiyyāt*. Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.
- Kaṭfān, Walā' & Shawn, Hādī. (2020). Athar istikhdam istirāṭījiyat al-anṣhiṭah al-mutadarrijah fi al-tafkkir al-mustaqbalī ladá ṭalībāt al-ṣaff al-thānī mutawassiṭ fi māddat al-'ulūm. *al-Majallah al-Dawfiyah li-al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-ljtimā'iyah*, (16), 162-174.
- Khaṣāwinah, Ṣā'ib 'Alī Muḥammad 'Alī, & al-Uwaydī, 'Alyā' Muḥammad Ṣāliḥ. (2023). *al-Qudrah al-tanabbu'iyah li-mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-'ishrīn fi fā'ilīyat al-dhāt al-ibda'iyah wa-al-tafkkir al-mustaqbalī ladá 'ayyinah min al-ṭalabah al-mawḥūbīn fi al-Urdun* [Doctoral dissertation, World Islamic Sciences and Education University].
- al-Makkāwī, Mahā. (2024). Taṣawwur muqtarah li-anṣhiṭah niẓām (STEAM) al-ta'līmī fi marḥalah al-ṭufūlah al-mubakkirah. *Majallat al-Ṭufūlah*, 46(1), 907-934.
- al-Mālikī, Sa'ūd Muḥammad Ḥasan, & al-Ruḥaylī, 'Isā bin Dakhil Hadhal. (2022). *Madā taḍmīn mafāhīm tiqniyat al-nānū wa-taṭbīqātuhā fi muqarrar al-fiziyyā' bi-al-ṣaff al-thālith al-thānawī min wījhat naẓar al-mu'allimīn wa-al-mu'allimāt* [Master's thesis, Jazan University].
- al-Mahdī, Majdī. (2013). *Manāhij al-baḥth al-tarbawī bayna al-taqlīdiyyah wa-al-ḥadāthah*. Dār al-Jāmi'ah al-Jadīdah.
- al-Masīdī, Hibat 'Abd al-Ra'ūf 'Alī, 'Abd al-Majīd, Mamdūḥ Muḥammad, & Hindāwī, 'Imād Muḥammad. (2020). Fā'ilīyat barnāmaj muqtarah fi al-anṣhiṭah al-'ilmiyah qā'im 'alā madkhal STEM fi tanmiyat mahārāt al-tafkkir al-istidlālī wa-al-mayl naḥwa māddat al-'ulūm ladá talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyyah. *Majallat al-Tarbiyah fi al-Qarn 21 li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 2(14), 1-25.



- al-Muṭayrī, Wafā' bint Sulṭān bin Najā'. (2018). Taḥlīl muḥṭawá muqarrar al-fīziyá' li-al-ṣaff al-awwal al-thānawī fi ḍaw' mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī. *Risālat al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, (61), 53-77.
- Mukhtār, Iḥāb Aḥmad Muḥammad. (2019). Fā'ilīyat barnāmaj ta'līmī qā'im 'alá tiknūlūjiyā al-nānū ka-mutaṭallib li-al-tawajjuh naḥwa 'aṣr al-thawrah al-ṣinā'iyah al-rābī'ah fi tanmiyat naza'āt al-tafkkīr al-ibtikārī wa-mahārāt al-tafkkīr 'alī al-rutbah fi al-fīziyā' ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *al-Majallah al-Miṣriyah li-al-Tarbiyah al-'Ilmiyah*, 22(11), 59-117.
- Muḥammad, Ḥanān. (2018). Taqwīm muḥṭawá manhaj al-'ulūm li-al-ṣaff al-thālith al-i'dādī fi ḍaw' mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi'at Janūb al-Wādī*, (37), 264-304.
- Muḥammad, Naṣr Allāh Naṣṣār Ibrāhīm, al-Jundī, Umniyah al-Sayyid, & Sa'ūdī, Muná 'Abd al-Hādī. (2019). Barnāmaj muqtarah fi ḍaw' ab'ād al-tanmiyah al-mustadāmah li-tanmiyat mahārāt al-tafkkīr al-mustaqbalī fi māddat al-'ulūm li-talāmīdh al-marḥalah al-i'dādīyah. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah*, 15(20), 230-250.
- Najdī, Randah Maḥmūd Najdī, Abū Mu'ayliq, Muḥammad Sharīf, Ṣabrī, Rāniyah Ḥusayn, & Ṣabbāḥ, Thābit Sulaymān. (2022). Tawzīf manḥā (STEAM) fi ṣufūf al-marḥalah al-asāsiyah al-dunyā al-Filasṭīniyah. *Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah li-al-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 13(40).
- al-Qāḍī, 'Adnān Muḥammad & al-Rabī'ah, Sihām Isbrāhīm. (2018). *Dalīl al-mumārasah al-fa'ālah ((STEAM) & STEM) iṭār ta'līmī takāmulī li-rī'āyat al-ṭalabah al-mawḥūbīn wa-al-mutafawwiqīn 'abra damj al-'ulūm wa-al-tiknūlūjiyā wa-al-handasah wa-al-funūn wa-al-riyāḍīyāt ma'an*. Dār al-Ḥikmah.
- al-Qāḍī, 'Adnān Muḥammad. (2019). *Manḥā (STEAM), falsafatuhu aḥdāfuhu mustawayāt ta'allum al-ṭalabah fihi taṭbīqātuhu fi al-minḥāj al-madrasī*. Dār al-Kitāb al-Tarbawī.
- al-Sayyid, 'Alyā' 'Alī 'Isā. (2020). Anshiṭah ithrā'iyah li-waḥdat al-kā'ināt al-ḥayyah qā'imah 'alā madkhal al-'ulūm wa-al-tiknūlūjiyā wa-al-handasah wa-al-funūn wa-al-riyāḍīyāt (STEAM) li-tanmiyat al-ḥiss al-'ilmī wa-al-istimtā' bi-ta'allum al-'ulūm ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah*, 21(4), 236-277.
- al-Shaṭṭī, Ḥanān Ismā'il Muḥammad, Ayūb, 'Alā' al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, & al-Hindāl, Hudá Su'ūd 'Abd al-'Azīz. (2020). *Fa'āliyat barnāmaj li-al-tanzīm al-dhātī wafqa madkhal (STEAM) 'alā mafāhīm al-ta'allum wa-i'ādat tashkīl asālib al-ta'allum ladá al-ṭalibāt al-mawḥūbāt fi al-marḥalah al-mutawassīṭah* [Doctoral dissertation, Arabian Gulf University].
- al-Shukaylī, Aḥmad bin Muḥammad bin 'Abd Allāh, Shaḥḥāt, Muḥammad 'Alī Aḥmad, & Aḥmad, Sāmīḥ Sa'īd Ismā'il. (2022). *Mustawá taḍmīn muḥṭawá manāhij al-'ulūm al-'Umāniyah li-al-ṣufūf "5-8" majālāt*



- manḥā al-'ulūm wa-al-tiknūlūjiyā wa-al-handasah wa-al-fann wa-al-riyāḍiyyāt (STEAM)* [Master's thesis, Sultan Qaboos University].
- al-Shamrānī, Muḥammad 'Awaḍ. (2020). *Fā'ilīyat barnāmaj ithrā' qā'im 'alā ma'āyir al-'ulūm li-al-jil al-tālī NGSS fī tanmīyat mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī wa-mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-'ishrīn wa-'ādāt al-'aql ladā al-ṭalabah al-mawḥūbīn bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah* [Doctoral dissertation, Umm Al-Qura University].
- Shiyām, Shaymā 'Abduḥ & 'Asqūl, Muḥammad 'Abd al-Fattāḥ. (2020). Fa'aliyat manḥā (STEAM) fī binā' al-mafāhīm al-'ilmīyah ladā ṭalībāt al-ṣaff al-rābī' al-asāsī. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 29(2).
- Vasquez, J. A., Sneider, C. I., & Comer, M. (2019). *Asāsīyāt dars STEM: Takāmul al-'ulūm wa-al-tiqniyah wa-al-handasah wa-al-riyāḍiyyāt li-al-ṣufūf min al-thālith ilā al-thāmin* (H. al-Dāwūd & 'A. al-Qathāmī, Trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Yūnus, Yāsmīnā Muḥammad. (2024). Barnāmaj qā'im 'alā madkhal (STEAM) al-takāmuli li-tanmīyat ḥubb al-istiṭlā' al-ma'rifi wa-al-tafkkir al-taqarubī ladā ṭifl al-rawḍah wafqa istirāṭijīyat (K.W.L). *Majallat al-Tufūlah*, 48(2), 574-647.
- Zakī, Ḥanān Muṣṭafā Aḥmad. (2019). Barnāmaj muqtaraḥ fī al-thaqāfah al-bīyū wa-al-nānū tiknūlūjiyah wafqan li-naẓariyat al-murūnah al-ma'rifiyah wa-atharuhu fī tanmīyat al-tawāṣul al-'ilmī wa-mahārāt al-tafkkir al-mustaqbalī wa-al-wā'y bi-al-salāmah al-biyūlūjiyah ladā ṭullāb kulliyat al-tarbiyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, (59), 883-985.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Chatila, H. and Al Husseiny, F. (2017). Effect of Cooperative Learning Strategy on Students' Acquisition and Practice of Scientific Skills in Biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1)
- Havice, W., Havice, P., Waugaman, Ch. And Walker, K. (2018). Evaluating the Effectiveness of Integrative (STEAM) Education: Teacher and Administrator Professional Development. *Journal of Technology Education*, Vol.29, No.2
- Henriksen. D, Mehta. R, Mehta. S (2019): Design Thinking Gives (STEAM) to Teaching: A Framework That Breaks Disciplinary Boundaries, (STEAM) Education, PP 57-78
- Jack R. Fraenkel and Norman E. Wallen (2019). How to Design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill, USA.
- Kadhim, W. J., Al-Sheikh, G. S., & Shinen, M. H. (2019). The impact of the content of the science for the first stage for development of the curriculum and its effects on the mental and emotional aspects of the



- students. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(6), 1 - 3.
[https://doi.org/10.5958/0976-](https://doi.org/10.5958/0976-https://doi.org/10.5958/0976-)
- Marmon. M (2019): The Emergence of the Creativity in STEM: Fostering an Alternative Approach for Science, Technology, Engineering, and Mathematics Instrucion Through the Use of the Arts, Springer Nature Switzerland, USA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1-6>
- Sarican, G., Akgunduz, D. (2018). The impact of integrated (STEAM) education on academic achievement, reflective thinking skills towards problem solving and permanence in learning in science education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(1), 94-113.
- State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE). (2020): (STEAM) and the Role of the Arts in STEM, A paper for educators' parents' and other constituents of successful student learning. New York- America
- Yuni, S., Sahyar & Bukit, N. (2021). Analysis the components of science, technology, engineering, art and mathematics (STEAM) in senior high school physics textbook. *Journal of Physics*, 1811, (1),1-7.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1811/1/012118>



الملاحق

ملحق (1) اختبار مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية

اعداد: الاسمري، نهاية بنت عامر أحمد؛ آل كاسي، عبد الله بن علي (2026)

الاسم (اختياري):

عزيزتي الطالبة:

اقرئي التعليمات الآتية جيدا قبل البدء بالإجابة:

اضع بين يديك اختبار لقياس مهارات التفكير المستقبلي في وحدة الكهرباء والمجالات الكهربائية بالفيزياء بالصف الثالث ثانوي.

اقرئي السؤال بعناية قبل الإجابة عنه.

أجبي عن جميع الأسئلة باختيار الخيار المناسب.

درجتك في هذا الاختبار لن تؤثر على تحصيلك العلمي، والنتائج ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

المعيار	العبارة	إجابات الاختيار من متعدد	غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة
التوقع	1 لماذا يُتوقع ان تنتشر بطاريات النانو لتستبدل البطاريات التقليدية؟	أ صعوبة الشحن بشكل أسرع					
		ب الحجم الكبير مقارنة بالبطارية التقليدية					
		ج كفاءة عالية وشحن سريع وعمر أطول					
		د المقاومة الداخلية التي تقلل الأداء					
2	كيف يُتوقع أن يُغير الحبر النانوي طرق التوصيل الكهربائي؟	أ عدم الحاجة لأي مادة أخرى موصلة					
		ب توصيل الدوائر على الاسطح لتمكين الطباعة الالكترونية					
		ج زيادة السمك للأسلاك لتتحمل الجهد					
		د استخدام زيوت عازلة بدلا من المعادن					
3	أين يُتوقع أن يظهر	أ تحليل الذبذبات الصوتية					



الكثير من التطبيقات للمجاهر الالكترونية	ب	قياس الوزن النوعي وكتل المواد
في دراسة المواد النانوية؟	ج	فحص التركيب الذري وبنية المواد الدقيقة
	د	مراقبة الاجرام والكواكب السماوية
4 ماهو المجال الذي تستخدم فيه المركبات النانوية لتوليد الكهرباء؟	أ	تطوير خلايا شمسية ذات كفاءة عالية
	ب	صناعة الزجاج المقاوم
	ج	انتاج الروائح والعطور
	د	صناعة الألوان والدهانات
5 توقعي كيف يمكن لجسيمات النانو أن تُحسن كفاءة العزل الكهربائي؟	أ	زيادة التوصيل في مواد العزل
	ب	تقليل مقاومة الاسلاك
	ج	رفع كفاءة المادة العازلة ومنع تسرب الشحنات
	د	إضعاف المادة العازلة أمام الحرارة
6 كيف يُسهم التعليم بالمحاكاة للمجالات الكهربائية مستقبلا؟	أ	الاعتماد على الحفظ
	ب	توفير بيئات تعلم تفاعلية تحاكي سلوك جسيمات النانو
	ج	استخدام نماذج ورقية بدلا من الحاسوبية
	د	الغاء التجارب في المناهج الدراسية
7 التنبؤ بناء على تطور التكنولوجيا الحالي كيف يمكن التنبؤ بشكل بطاريات النانو مستقبلا؟	أ	أكبر حجما واثقل وزنا
	ب	تحتاج إلى وقت للشحن والتفريغ
	ج	صغيرة ذات تخزين اعلى وشحن أسرع وكفاءة عالية
	د	تعتمد على الوقود السائل بدلا من مواد النانو



8	كيف يمكن التنبؤ بتأثير موصلات النانو على كفاءة الأجهزة الكهربائية؟	أ ب ج د	زيادة كفاءة التوصيل وتقليل فقد الطاقة فقد حرارة أكبر زيادة أعطال وتقليل عمر الأجهزة الاعتماد على التيار المتردد
9	تنبئي بتصميم منزل الذكي ستغيره النانو تكنولوجيا؟	أ ب ج د	زيادة الصيانة اليومية المكثفة سيعتمد على العمل باستخدام الانترنت فقط استخدام مواد نانوية تتحكم بالطاقة والضوء والحرارة والتنظيف الذاتي تعمل بالطاقة التقليدية فقط
10	كيف يمكن استخدام المواد العازلة النانوية لزيادة الأمان الكهربائي في المستقبل؟	أ ب ج د	تقليل المقاومة تقليل تحمل العوازل للحرارة استخدام مواد غير مستقرة كهربائياً تحسين قدرة العوازل وتقليل تسريب الشحنات
11	كيف يمكنك أن تتنبئي بدور الذكاء الاصطناعي في اكتشاف عطل الشبكات الكهربائية؟	أ ب ج د	أنظمة ذكية تكشف الأعطال وتعمل على إصلاحها الاعتماد على التوقعات العشوائية عدم تواصل الشبكة مع اجزائها الغاء المستشعرات
12	كيف يمكن التنبؤ بقدرتنا النانو على ترشيد الطاقة الكهربائية وتقليل	أ ب	استخدام مصادر طاقة غير متجددة الاعتماد على الأجهزة القديمة



تطوير تقنيات ذكية لتقنين فقدان الطاقة	ج	استهلاكها؟	
إبعاد أنظمة المراقبة والتحكم	د		
تسخين العينة لدرجة حرارة عالية	أ	كيف تستطيعين التخطيط لتجربة	13
تحضير معلق نانوي وتطبيق مجال كهربائي والتحكم به واستخدام مجهر لمتابعة تغير الجسيمات في كل مرة	ب	لقياس أثر المجال الكهربائي على الجسيمات النانو؟	
تلوين الجسيمات ومتابعة درجة اللون بمرور الوقت	ج		
تعريض العينة لموجات صوتية واعتبار أي حركة دليلاً على تغير المجال الكهربائي	د		
استخدام الجبر العادي مع أوراق ملونة والقيام بتصوير النتائج	أ	كيف يمكنك التخطيط لمشروع صغير عن الجبر النانوي الذكي؟	14
الاعتماد على الصور والفيديوهات في اجراء التجربة	ب		
استخدام حبر موصل نانوي ورسم دائرة وقياس المقاومة واختبار التوصيل في الدائرة بحساس او LED	ج		
استخدام ورق مقوى للتجربة ومتابعة النتائج	د		
الاعتماد على سماع الراي الاخر دون قياس	أ	كيف يمكنك اعداد خطة بحثية لدراسة خصائص الموصلات والعوازل النانوية؟	15
تصميم خطة تشمل جمع المواد وقياس مقاومة العينات ومعرفة تأثير الحجم والتركيب على	ب		



التوصيل			
ج	تحضير الجسيمات النانونية والقياس العشوائي		
د	استخدام اسلاك نحاس وتجربة التوصيل		
16	كيف يمكنك التخطيط للمصق علي يدمج الكهرباء النانونية بالفنون والرياضيات والهندسة؟	أ	رسم صور عشوائية للكهرباء وتوصيلها
		ب	كتابة نص نظري عن الكهرباء النانونية ودمجها بالفن والهندسة والرياضيات
		ج	توضيح المفهوم او التجربة باستخدام رسوم بيانية وتصميم هندسي لإيصال المعلومات
		د	استخدام الانترنت لإيجاد الصور للمصق وتنظيمها
17	كيف يمكنك وضع خطة لعمل يقارن بين الدوائر التقليدية والدوائر النانونية؟	أ	استخدام دائرة كهربائية وتوصيلها
		ب	الاعتماد على الصور والفيديوهات التي تجمع بين التقليدية والنانونية
		ج	استخدام دوائر نانونية وجمع بيانات عنها
		د	تصميم تجربة لإعداد دائرة تقليدية وأخرى نانونية وقياس المجال والمقاومة والهدر وإيجاد الفروق
18	كيف يمكنك تحديد الأدوات والموارد المتاحة واللازمة لأداء تجربة لكهرباء النانو؟	أ	اختيار أدوات من المحيط وتجربتها عشوائيا
		ب	تحليل خطوات التجربة وتحديد كل أداة مطلوبة لتنفيذ كل خطوة بدقة

416



عاكسة للحرارة لتقليل استهلاك التكييف		
د	زيادة عدد الأجهزة الكهربائية لتحسين الإنتاجية	
23	كيف يمكن لتصميم الدوائر النانوية أن يساعد في حل المشكلات الكهربائية؟	أ تجاهل تأثير الحرارة على أداء الدوائر
ب	استخدام جسيمات نانوية لتحسين التوصيل الكهربائي وتقليل المقاومة	ج استبدال جميع المكونات الإلكترونية التقليدية بمكونات ميكانيكية
د	تقليل عدد المكونات في الدائرة	
24	كيف تستخدم المحاكاة التقنية لتحليل المشكلات في المجالات الكهربائية؟	أ تُستخدم المحاكاة فقط بعد حدوث الأعطال لتحديد المسؤولية.
ب	تُستخدم المحاكاة لتصميم دوائر غير قابلة للتعديل أو التحديث.	ج تُستخدم المحاكاة لتقليل عدد المكونات
د	تُستخدم المحاكاة لتجربة حلول افتراضية وتحليل الأداء قبل التطبيق الفعلي	

المقياس يتضمن 24 فقرة درجتها الكلية 24 درجة

مفتاح التصحيح

الاجابة	السؤال
ج	1
ب	2
ج	3
أ	4
ج	5



ب	6
ج	7
أ	8
ج	9
د	10
أ	11
ج	12
ب	13
ج	14
ب	15
ج	16
د	17
ب	18
ج	19
ب	20
ب	21
ج	22
ب	23





واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم ودور المدرسة في التصدي له بمدينة الرياض

د.هند ناصر هزاع المطيري *

Hnalmutairi@pnu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع التنمر المدرسي الموجه نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، ودور المدرسة في التصدي لهذه الظاهرة، إضافة إلى فحص الفروق في تقدير كل من واقع التنمر، ودور المدرسة وفقاً لمتغيري: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم توزيع الاستبانة: (من إعداد الباحثة) أداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (86) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن: مستوى التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ احتل التنمر اللفظي المرتبة الأولى، يليه التنمر الاجتماعي، ثم التنمر العلاني، فالتنمر الجسدي، والتنمر على الممتلكات، في حين جاء التنمر الإلكتروني في المرتبة الأخيرة. كما بينت النتائج أن: دور المدرسة في التصدي للتنمر جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير واقع التنمر وفقاً لمتغيري: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في حين وجدت فروق دالة إحصائية في تقدير دور المدرسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي باتجاه المعلمات الحاصلات على الدبلوم العالي.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، صعوبات التعلم، دور المدرسة، المرحلة الابتدائية.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد، (صعوبات تعلم)، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المطيري، هند ناصر هزاع. (2026). واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم ودور المدرسة في التصدي له بمدينة الرياض، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 419-467.

© 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.



School Bullying against Female Students with Learning Disabilities and the Role of Schools in Addressing It in Riyadh

Dr. Hend Nasser Hazza Almutairi *

Hnalmutairi@pnu.edu.sa

Abstract

This study aimed to investigate the prevalence of school bullying directed toward female students with learning disabilities at the primary school level in Riyadh from teachers' perspectives, as well as the role of schools in addressing this phenomenon. The study also sought to examine the differences in participants' perceptions of both school bullying and the school's role according to the variables of academic qualification and years of experience. For the study purposes, the descriptive survey approach was employed, and a researcher-developed questionnaire was used as the data collection instrument. The study sample consisted of 86 primary school teachers in Riyadh. The findings revealed that the overall level of school bullying toward female students with learning disabilities was moderate, with verbal bullying ranking first, followed by social bullying, relational bullying, physical bullying, and bullying related to property, whereas cyberbullying ranked last. The results further indicated that the role of schools in addressing bullying was perceived to be high. In addition, no statistically significant differences were found in teachers' perceptions of the prevalence of bullying according to academic qualification or years of experience, whereas statistically significant differences were identified in perceptions of the school's role according to academic qualification, in favor of teachers holding a higher diploma qualification.

Keywords: School Bullying, Learning Disabilities, School Role, Primary Education..

* Assistant Professor of Special Education (Learning Disabilities), Department of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Almutairi, Hend Nasser Hazza. (2026). School Bullying against Female Students with Learning Disabilities and the Role of Schools in Addressing It in Riyadh. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 419-467

© 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:

تحظى العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية باهتمام استراتيجي متنامٍ يشمل مختلف المراحل التعليمية، وكافة فئات المتعلمين، بما في ذلك الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وذلك في إطار مستهدفات رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على تعزيز العدالة التعليمية، وتكافؤ الفرص وفق الفروق الفردية، والاحتياجات المتباينة للمتعلمين، وتُعد المرحلة الابتدائية حجر الأساس في تشكيل البناء المعرفي، والاجتماعي، والنفسي للفرد، الأمر الذي يفرض على المؤسسات التعليمية مسؤولية مضاعفة في توفير بيئات تعليمية آمنة، وداعمة، ومحفزة للنمو الشامل.

وفي ظل هذا التوجه، تبرز الحاجة إلى مواجهة التحديات التي قد تعيق تحقيق بيئة تعليمية آمنة، ومن أبرزها ظاهرة التنمر المدرسي التي تُعد من القضايا التربوية المعقدة متعددة الأبعاد؛ لما تنطوي عليه من آثار نفسية، واجتماعية، وأكاديمية ممتدة، وتتفاقم خطورة هذه الظاهرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لما يعانونه من قصور نسبي في مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للنزب، والإقصاء الاجتماعي، وبالتالي أكثر قابلية للوقوع ضحايا لسلوكيات التنمر (Wiener & Timmermanis, 2012).

وفي هذا السياق، تشير الأدبيات المعاصرة إلى أن التنمر المدرسي لم يعد مجرد سلوك فردي معزول، بل ظاهرة اجتماعية تنعكس آثارها على جميع أطراف العملية التعليمية. ويضيف Sidera et al. (2020) أن مشكلة التنمر، تنتشر في جميع بلدان العالم بمعدلات متفاوتة؛ إذ تتراوح نسب انتشارها بين 10 %، 70 %. وقد أوضحت الإحصائيات التي أصدرتها منظمة اليونسكو (2017) أن من بين كل ثلاثة طلاب من المرحلة الابتدائية، والاعدادية حول العالم؛ واحد مشارك في التنمر إما متنمر، أو ضحية، أو مشاهد، ويذكر (AlBuhairan, et al. 2016) أن ما يقرب من 25% من الطلاب السعوديين يتعرضون للتنمر.

كما أكدت (Avraamidou, 2012) أن انتشار التنمر داخل المدارس، وما يرتبط به من أضرار نفسية، وسلوكية طويلة المدى يمثل مبررًا قويًا لتبني استراتيجيات وقائية، وعلاجية متكاملة، وتشمل هذه الآثار ارتفاع معدلات القلق، والاكتئاب، وتدني مفهوم الذات، وضعف التحصيل الدراسي، فضلًا عن احتمالية استمرار هذه التأثيرات إلى مراحل عمرية لاحقة.

علاوة على ذلك، يتسم التنمر بطابع تفاعلي مركب؛ إذ لا يقتصر على العلاقة الثنائية بين المتنمر والضحية؛ بل يتضمن أدوات متعددة تشمل المتفرجين، والمدافعين، وهو ما يعكس الطبيعة الاجتماعية الديناميكية لهذه الظاهرة (Peets et al., 2015). كما أن تعدد أشكال التنمر بدءًا من الجسدي، واللفظي، والاجتماعي وصولًا إلى الإلكتروني يعكس اتساع نطاقه، وتعقيد آلياته داخل البيئة المدرسية (Bradshaw et al., 2013).



وتتزايد حدة هذه الإشكالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ تشير الأدبيات إلى أنهم يواجهون صعوبات مضاعفة في مواجهة التنمر، أو التكيف معه، نتيجة محدودية مهاراتهم الاجتماعية، وضعف شبكات الدعم لديهم؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية، والاستهداف المتكرر (Smokowski & Evansn, 2019). وقد دعمت ذلك العديد من الدراسات التجريبية التي أكدت ارتفاع معدلات تعرض هذه الفئة للتنمر مقارنة بأقرانهم من ذوي النمو الطبيعي مثل دراسة (2021) lyanda، ودراسة ALQAHTANI (2018).

انطلاقاً مما سبق، يتضح أن التنمر المدرسي يمثل تحدياً تربوياً حقيقياً يتطلب استجابات مؤسسية فاعلة، تتجاوز المعالجات التقليدية نحو تبني أساليب قائمة على الوقاية، والتدخل المبكر، وتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي، وفي هذا الإطار، تبرز المدرسة بوصفها الفاعل الرئيس في الحد من هذه الظاهرة، من خلال ما تمتلكه من أدوات تنظيمية، وتربوية، وقدرة على التأثير في سلوكيات الطلبة. وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتحليل دور المدرسة في التصدي لهذه الظاهرة، بما يسهم في دعم الجهود الرامية إلى بناء بيئة تعليمية آمنة، وشاملة، وتعزيز جودة الحياة المدرسية لهذه الفئة. مشكلة الدراسة:

تُعد ظاهرة التنمر المدرسي من الظواهر التربوية العالمية واسعة الانتشار، إذ أكدت الدراسات وجودها في مختلف المجتمعات، التي تهدد سلامة المجتمع المدرسي، في الكثير من البلدان، والثقافات المختلفة، لما لها من تأثيرات سلبية على المظاهر السلوكية، والشخصية، والانفعالية، والمعرفية؛ مما يجعلها قضية تربوية ملحة؛ إذ يبدأ التنمر في مراحل عمرية مبكرة، ويبلغ ذروته في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يزيد من خطورته باعتباره مؤشراً لمشكلات سلوكية مستقبلية (العوراني وآخرون، 2025؛ قاسم وعامر، 2025).

وتشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، يُعدون من أكثر الفئات عرضة للتنمر داخل المدارس، نظراً لوجود فروق فردية تجعلهم أهدافاً سهلة، كما أن لهذه الظاهرة آثاراً سلبية متعددة، تشمل ضعف التحصيل الدراسي، والتغيب عن المدرسة، ومشكلات نفسية، واجتماعية (Cassingena, 2018).

كما تُشير الأدبيات إلى وجود فروق نوعية في أساليب التنمر بين الذكور، والإناث؛ إذ يذكر Bauman (2008) أن الأولاد يفضلون التنمر المباشر، بينما تميل الفتيات إلى التنمر غير المباشر، كما توضح نتائج Cassingena (2018) أن الفتيات أكثر تورطاً في هذا النوع بمعدل (2.14) مرة مقارنة بال أولاد، وغالباً ما



يستخدم من الأساليب غير المباشرة، في حين يستخدم الأولاد النوعين معاً، وفي السياق نفسه يشير أبو الديار (2012) إلى ميل الإناث للتنمر اللفظي، وغير المباشر مقارنة بالذكور؛ مما يجعل اكتشافه أكثر صعوبة. وتتجلى خطورة التنمر في تأثيراته السلبية على جميع أطراف العملية التعليمية، إذ يؤثر في الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للضحايا؛ إذ يرتبط بارتفاع مستويات الاكتئاب، والاضطرابات السلوكية (Marengo et al., 2018)، كما يؤثر في المناخ المدرسي ككل، ويهدد الأمن النفسي، والاجتماعي (Connolly & O'Moore, 2003).

وتذكر الدراسات أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعدّون من أكثر الفئات عرضة للتنمر بمختلف أشكاله (اللفظي، الجسدي، والاجتماعي) مقارنة بأقرانهم، وهو ما أكدته دراسة (Berchiatti et al., 2022) التي شددت أيضاً على الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم أعمق لهذه الظاهرة، وخصوصية تكيف هذه الفئة داخل البيئة التعليمية، وفي السياق نفسه، يذكر أبو الديار (2012) أن بعض الدراسات أظهرت ارتفاع معدلات التنمر، خاصة الجسدي، لدى الفتيات ذوات صعوبات التعلم، مشيراً إلى أن دراسة انتشار التنمر بين هذه الفئة لم تحظَ بالاهتمام الكافي عالمياً، وتكاد تكون محدودة في الدول العربية رغم شيوع الظاهرة بينهم.

بناءً على ما لاحظته الباحثة ميدانياً فيما يتعلق بظاهرة التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واستناداً إلى ما أشارت إليه الدراسات السابقة المتعلقة بالتنمر التي اطلعت عليها الباحثة، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (32) معلمةً باستخدام أداة سريعة للتحقق من مدى انتشار الظاهرة، وقد أكدت نتائجها وجود هذه الظاهرة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح وجود فجوة بحثية تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، خاصة في البيئة العربية والسعودية، إلى جانب نقص الدراسات التي بحثت في دور المدرسة في التصدي لهذه الظاهرة من وجهة نظر الملمات، رغم ما لهن من دور مهم في ملاحظة السلوكيات والتعامل معها، و تنبع مشكلة الدراسة الحالية التي تسعى إلى استقصاء واقع التنمر تجاه هذه الفئة بمدينة الرياض، ودور المدرسة في مواجهته من وجهة نظر الملمات، مع الكشف عن أثر متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بما يسهم في تعزيز بيئة تعليمية آمنة وداعمة، من هنا تبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر الملمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟
- ما دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر الملمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟



- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط استجابات المعلمات حول واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:
 - واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
 - دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
 - الفروق بين متوسط استجابات المعلمات حول واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
 - الفروق بين متوسط استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- أهمية الدراسة:
 - تتضح أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:
 - الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يأتي:
 - سعيها للإجابة عن تساؤلات تتعلق بواقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ودور المدرسة في مواجهته، وهو ما يسهم في تعميق الفهم العلمي لهذه الظاهرة في البيئة التعليمية.
 - تقدم الدراسة إضافة معرفية من خلال تحليل الفروق المرتبطة بمتغيرات مثل: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ مما يعزز بناء إطار نظري عن التنمر المدرسي.
 - قد تسهم الدراسة في سد فجوة في الأدبيات العربية، خاصة فيما يتعلق بفئة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
 - الأهمية التطبيقية: تتضح فيما يأتي:
 - ارتباط الدراسة المباشر بالميدان التربوي؛ إذ تسعى نتائجها إلى تشخيص واقع التنمر المدرسي، وتحديد دور المدرسة في التصدي له من وجهة نظر المعلمات.



- تساعد نتائج الفروق الإحصائية المرتبطة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في توجيه برامج التدريب، والتطوير المهني للمعلمات بما يعزز قدرتهن على التعامل مع حالات التنمر.
- تقدم الدراسة مؤشرات عملية يمكن أن يستفيد منها صانعو القرار التربوي في تطوير سياسات، وإجراءات وقائية، وعلاجية للحد من التنمر، وتحسين البيئة المدرسية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
- تقدم الدراسة أداة سيكو مترية لقياس التنمر المدرسي يمكن استخدامها في الأبحاث المستقبلية.
- **حدود الدراسة:** يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية :-
- **حدود بشرية:** تحددت الدراسة بعينة من معلمات طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية..
- **حدود موضوعية:** واقع التنمر المدرسي من وجهة نظر معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودور المدرسة في التصدي له.
- **حدود مكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية، بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .
- **حدود زمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1447هـ.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- التنمر المدرسي School Bullying:

تعرف (2018) Cassingena التنمر المدرسي بأنه: " تلك السلوكيات الخفية، أو الظاهرة التي يقوم بها المتعلمون بطريقة مقصودة لإلحاق الضرر بمتعلم آخر، ويمكن أن تكون هذه السلوكيات حادثة واحدة، أو متكررة بطبيعتها، ويشمل التنمر مشاركة كل من المتنمر، والضحية، والمشاهدين، ويمكن أن يتخذ سلوك التنمر أشكالاً عديدة وقد يكون جسدياً، أو اجتماعياً، أو نفسياً، أو لفظياً، أو جنسياً، أو إلكترونياً". (14.p.)

يعرف التنمر المدرسي إجرائياً بأنه: "سلوك متعمد، ومتكرر تقوم به طالبة/ طالبات (يطلق عليهن متممرات) لديهن بعض الخصائص الجسمية، والسلوكية مثل القوة، والقدرة على السيطرة على طالبة، أو عدة طالبات أقل منهن في القوة، والقدرة على السيطرة (المتنمر عليهن)، ويمثلن الضحية، ويهدفن بهذا السلوك، الإيذاء الجسدي، أو اللفظي، أو الاجتماعي، أو العلائقي، أو الإلكتروني، أو استغلال ممتلكات الضحية، أو اتلافها، وتحسب درجة التنمر من خلال درجة استجابة معلمات ذوات صعوبات التعلم على استبانة التنمر المستخدمة في الدراسة الحالية".



- صعوبات التعلّم Learning Disabilities

تعرفها وزارة التعليم السعودية (1437) بأنها: "اضطراب في واحد، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تضم فهم اللغة المكتوبة، أو المقروءة واستعمالاتها، التي تتضح في اضطراب التفكير، والاستماع والكلام، واضطرابات القراءة والكتابة؛ وتشمل (الإملاء، الخط، والتعبير، والرياضيات) والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقات العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف بيئة التعلم، أو العناية الأسرية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: حالات لدى الطلبة يُظهرون قصوراً ملحوظاً في واحدة أو أكثر من مهارات التعلم الأساسية، مثل القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو التعبير أو الرياضيات، نتيجة اضطراب في بعض العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم (كالفهم أو الاستماع أو التفكير)، وذلك وفق نتائج التقويمات التربوية والسجلات المدرسية، مع استبعاد الحالات التي تعود إلى إعاقات عقلية أو حسية أو عوامل بيئية.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم: Students with Learning Disabilities

تُعرف الباحثة الطالبات ذوات صعوبات التعلم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهن: الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبات تعلم ولا يعانين من أي إعاقات أخرى، الملتحقات ببرامج غرف المصادر في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

دور المدرسة:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: دور جماعي نشط وفعال تقوم به المؤسسة التربوية (المدرسة) بهدف توجيه سلوك العاملين بالمؤسسة التربوية لتحقيق رؤية مشتركة، ورسالة واضحة، وتوجهات محددة من أجل التعامل مع التنمر بكل صوره الذي يمارس تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل، أو خارج المؤسسة التربوية من خلال التعامل بمنهجية علمية مع تلك الظاهرة، ويحدد بالدرجة التي تقدرها معلمات ذوات صعوبات التعلم في الإجابة عن أسئلة محور الاستبانة الخاص بدور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي.

إطار نظري:

أولاً: التنمر: يعرف تويملو (Twemlow et al. 2004) التنمر بأنه: "تعرض الفرد المتكرر لتفاعلات سلبية مباشرة، أو غير مباشرة يفرضها شخص، أو أكثر (مهيمنون)، قد تحدث الضرر من خلال وسائل جسدية، أو نفسية مباشرة و/أو بشكل غير مباشر من خلال تشجيع العملية، أو التهرب من قبل المتفرج" (Cassingena, 2018, p.14).



مفهوم التنمر المدرسي:

التنمر المدرسي هو نوع فرعي من السلوك العدواني المنتشر في المدارس، وقد صاغ (Olweus 1994) تعريفاً شائع الاستخدام للتنمر؛ إذ ذكر أن التنمر: "هو قيام طالب، أو أكثر بأفعال سلبية على طالب، أو أكثر بهدف إيقاع الإيذاء بشكل متكرر، وعلى مدى فترة من الزمن" (P. 1172).

وقد أكد Olweus في تعريفه على ثلاثة عناصر تميز التنمر كنوع فرعي من السلوك العدواني، هي: اختلال ميزان القوى، ونية إلحاق الأذى، ونمط التكرار. وفي ضوء هذا التمييز، وقد عرّفته وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية (2024)، بأنه: "سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الأطفال في سن المدرسة ينطوي على اختلال حقيقي، أو متصور في ميزان القوى، ويتكرر هذا السلوك عن قصد بمرور الوقت. U.S. Department of Health and Human Services. (2024)

ويؤكد بعضهم، كذلك، أن التنمر يعد سوء استخدام للسلطة بشكل متكرر، ومتعمد في العلاقات بين المتنمر، والضحية بهدف إلحاق الضرر بالضحية، وبالتالي يعد نوعاً من الإيذاء الصريح مع الميل لانتهاك القواعد، والأعراف الاجتماعية، وانخفاض رغبة الطالب المتنمر في الالتزام بالضوابط المدرسية (Falla et al., 2022 ; Jiang et al., 2022). كما يذكر (Olweus & Limber 2010) أن التنمر المدرسي عبارة عن: سلوكيات عدوانية غير مرغوبة في المدرسة يقوم به طالب، أو مجموعة من الطلاب بهدف إذلال، وإيذاء الضحية التي لا تكون قادرة على الرد، والدفاع عن نفسها، وتعرض لهذا العدوان بصفة متكررة من الطالب المتنمر.

وعند (Tsiantis et al. (2013, P. 245 يُقصد به: "السلوكيات العنيفة، والعدوانية التي يظهرها الطلاب بطريقة متكررة، ومتعمدة وتهدف إلى إحداث ألم جسدي، أو نفسي للطلاب الآخرين داخل المدرسة أو خارجها".

- الأطراف المشاركة في التنمر المدرسي:

1- المتنمر : The Bully يعرفه (Cassingena, 2018) أنه: "المتعلم الذي يلحق الأذى عمداً بمتعلم آخر، أو أكثر بطريقة تؤكد السيطرة ويحصل على تعزيز داخلي، أو خارجي يعزز هذا السلوك، ويمتلك خصائص محددة، تشمل هذه الخصائص سلوكاً عدوانياً مع قلة الكبح، الحاجة للسيطرة، والشعور بالرضا من رؤية متعلم آخر يُتنمر عليه، لديه صعوبات اجتماعية، وعاطفية، وسلوكية (Timm & Eskill-Blokland, 2011).

2- المتنمر عليه (الضحية): The Victim هو: المتعلم، أو المتعلمون الذين يتعرضون للضرر، إما بشكل مباشر، أو غير مباشر من قبل متعلم آخر، أو المتعلمين الآخرين، هذا الضرر متعمد بطبيعته، ويعد الطرف الأكثر خضوعاً في لعبة السلطة. تتميز الضحية بخصائص تشمل:



اختلافات في السلوكيات الاجتماعية، والعاطفية والأكاديمية، والجسدية مقارنة بالأقران الآخرين (Timm & Eskell-Blokland, 2011).

- 3- المتنمر- الضحية: The Bully-victim يعرفه Ofe et al. (2016) أنه: المتعلم الذي يتعرض في البداية للتنمر، ولكنه بدوره يصبح متنمراً، النوع من التنمر الذي يقوم به المتنمر- الضحية قد لا يكون نوع التنمر نفسه الذي تلقاه كضحية، فقد يقوم متعلم تعرض للتنمر الجسدي فيما بعد بالذهاب إلى المنزل، وممارسة التنمر الإلكتروني على متعلم آخر.
- 4- المتفرجون The Bystander هم: أولئك المتعلمون الذين يشاركون بطريقة غير مباشرة في سلوك التنمر المدرسي، وينقسمون إلى ثلاثة أصناف:
 - أ- المتفرجون الراضون للتنمر وهم يشاهدون التنمر لكن يختارون عدم القيام بأي شيء حياله، لخوفهم أن يصبحوا هم الضحية (Ofe et al. 2016).
 - ب- المتفرجون المشاركون في التنمر: وهم الطلبة الذين يشاهدون التنمر، ويشجعون المتنمر على ما يقوم به، أو يلقون اللوم على الضحية على تصرفها.
 - ج- المتفرجون المدافعون عن الضحية: وهم الطلاب الذين يشاهدون التنمر، ويرفضون وقوعه، ويدافعون عن الضحية (Sarazen, 2002).
- أشكال التنمر:

تشير الأدبيات والدراسات السابقة المتخصصة إلى أن هناك تعددًا في أشكال التنمر: منها كما ذكرها Wolke et al., (2001): التنمر الجسدي الذي يتضمن: الضرب، أو الصفع على الوجه، أو تعمد إسقاط الضحية على الأرض، والتنمر اللفظي الذي يتمثل في: الشتم والسباب، والتهديد باللفظ، أو إطلاق مسميات وألقاب تكرها الضحية، ونحو ذلك، والتنمر الاجتماعي ويضم: الإقصاء من المجموعة، وعدم إشراك الضحية في اللعب، ورفض صداقتهم، بالإضافة إلى التنمر على الممتلكات الخاصة بالضحية، والاستحواذ عليها عنوة أي بدون رغبة الضحية، أو إتلافها عن عمد، ويضيف (Modecki et al., 2014) التنمر الإلكتروني الذي ظهر مع التطور التكنولوجي، ويتمثل هذا النوع في: رسائل السخرية، أو التهديد، وغيرها التي ترسل عبر البريد الإلكتروني، وبرامج التواصل الاجتماعي المختلفة، وأوضح (Cassingena 2018) أن التنمر على ممتلكات الآخرين تجسد في الاستيلاء على ممتلكات الضحية، والتصرف فيها عنوة، أو عدم ردها إلى الضحية مرة أخرى، أو إتلافها عمدا بهدف مضايقة الضحية، وأن التنمر العلاني غالبًا ما يقترن بالتنمر اللفظي، ويشمل التلاعب بالعلاقات، والإقصاء الاجتماعي، ونشر الشائعات.



ثانيا: صعوبات التعلم:

- مفهوم ذوي صعوبات التعلم:

يُعرف (McDowell 2018, P.31) ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اكتساب المعلومات في أحد المواد الدراسية المختلفة".

وتذكر الزهراني (2020) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم: الطلاب الذين تظهر لديهم صعوبة في واحدة، أو أكثر في مواد التعلم الأساسية (الكتابة - القراءة - الحساب)، ولا يعانون من أي إعاقة، أو حرمان بيئي، وهم يتلقون خدمات التربية الخاصة بمدارس التعليم العام الابتدائية الملحق بها غرف مصادر التعلم، مع قدرتهم على التعلم، والقيام بالمهام التي تتناسب مع أعمارهم الزمنية، ومستوياتهم الصفية، لكن كل منهم لديه صعوبات تعلم من نوع خاص تتطلب مساعدة، خاصة من قبل معلم صعوبات التعلم تقدم له بغرفة المصادر.

- علاقة التنمر بصعوبات التعلم:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من التنمر المدرسي أكثر من أقرانهم، كما أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تصورات مشوهة، وأفكار لاعقلانية عن قدراتهم، كما أنهم يشعرون بأنهم "أغبياء"، وأن قدراتهم أقل من أقرانهم، وأنهم غير قادرين على النجاح أو السيطرة على بيئتهم (Braunwell, 2016).

ويرى (Sridhar and Vaughn, 2001) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، ونفسية كبيرة في التعامل مع الآخرين، وتكوين الأصدقاء، كما يعانون من اتجاهات سلبية نحو الذات. ويوصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم مستويات مرتفعة من: اللامبالاة، والغضب، القلق، عدم الانتباه، والتخلي بسرعة، وعدم إنهاء المهمة المكلفين بها، والخوف من المحاولة، والتجنب، ونقص الدافعية، التسويف وعدم القدرة على الأداء بأقصى طاقته.

وقد أكد (Storey et al. 2008) أن ما يواجهه الأطفال ذوو صعوبات التعلم من نبذ، وتجاهل من قبل أقرانهم، وعدم قدرتهم على التعلم من الآخرين، أو العمل التعاوني معهم، أو تكوين صداقات معهم نتيجة لقصور المهارات الاجتماعية لديهم، وتدني تحصيلهم الأكاديمي، ووجود بعض المشكلات الدراسية، تجعلهم يشعرون بالإحباط؛ مما يجعلهم متنمرين، أو ضحية للتنمر في الغالب.

ويرى (Compton et al. 2012) أن ضعف الرقابة، ونقص التعزيز، والتحفيز للطلاب، وإهمال الأنشطة المدرسية، ووسائل التفاعل الاجتماعي، وغياب الدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كل ذلك يلعب دورًا في ظهور سلوك التنمر المدرسي لديهم، أو تجاههم.



ثالثاً: دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي:

تعد البيئة المدرسية الأكثر شيوعاً لانتشار ظاهرة التنمر، ولذلك تلقى المسؤولية في التصدي لتلك الظاهرة على عاتق مديري المدارس، والقيادات التربوية، والمعلمين داخل المؤسسة التربوية، فقد أكدت الأدبيات على أن فهم القيادات التربوية، والعاملين في الحقل التربوي لهذه الظاهرة، وكيفية التعامل معها، وتنفيذ برامج وقائية فعالة أمر في غاية الأهمية لبناء ثقافة مدرسية تعزز التصدي للتنمر بكل أشكاله (Foody et al., 2015).

وتؤكد أصلان (2024) على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة، المتمثل في القيادة التربوية في التصدي لظاهرة التنمر، وضرورة تبني نهج شامل ومتعدد الأوجه، ويشمل تطوير سياسات واضحة وصارمة، بما في ذلك تحديد العقوبات المناسبة، وتوفير إرشادات واضحة في مواجهة سلوكيات التنمر، وتعزيز ثقافة مدرسية تقوم على الاحترام المتبادل، وتقدير التنوع، والفروق الفردية، وترى أن: خلق بيئة داعمة، وأمنة في المدرسة يمكن أن يقلل من التنمر، ويساعد في تكوين مجتمع مدرسي يتمتع بالصحة النفسية، والاجتماعية.

وقد حددت مجموعة عمل مجتمعات المدرسة الآمنة، والداعمة بأستراليا (Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group, 2015, pp.1,2)، دور المدرسة في تحسين البيئة المدرسية للحد من التنمر المدرسي على النحو الآتي:

- الاعتراف بدور المعلمين في التصدي للتنمر المدرسي ضمن سياسة المدرسة:
- إدراج استراتيجيات الوقاية من التنمر ومكافحته ضمن الخطط الشاملة للمدرسة.
- غرس القيم الإيجابية للطلاب، يؤدي بدوره إلى خفض مستويات التنمر.
- تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب بعضهم بعضاً، وبينهم وبين معلمهم، وكذلك بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- التنمية المهنية للمعلمين حول التنمر والتصدي له.
- دعم مدير المدرسة للعاملين بالمدرسة بشكل إيجابي لزيادة دافعيتهم للعمل.
- أخذ وجهات نظر المعلمين، وآرائهم، ومعتقداتهم في الاعتبار عند إعداد استراتيجيات الوقاية، والتدخل للحد من التنمر.
- استجابة المدارس لوقائع التنمر تعد فرصة لتوفير مناخ مدرسي إيجابي وداعم.
- توفير نماذج اجتماعية إيجابية، وتجنب الانخراط في التنمر داخل البيئة المدرسية.



دراسات سابقة:

هدفت دراسة الحارثي وأبو العلا (2025) التعرف إلى واقع التنمر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والعمر الزمني. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة مكونة من (32) عبارة، طُبقت على عينة بلغت (260) من أولياء الأمور. وأظهرت النتائج أن مستوى التنمر جاء مرتفعاً، إذ تصدر التنمر اللفظي، يليه الاجتماعي ثم الجسدي، في حين جاء التنمر الجنسي في المرتبة الأخيرة. وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، و لمتغير العمر لصالح الفئة (35-44) سنة، وكذلك لصالح ذوي المؤهلات العلمية الأعلى.

وهدف دراسة الحارثي والثبتي (2025) التعرف إلى واقع التنمر الجسدي واللفظي والاجتماعي تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة طُبقت على عينة مكونة من (89) معلماً بمحافظه الطائف. وأظهرت النتائج أن مستوى التنمر جاء منخفضاً، وأوصت الدراسة بضرورة دراسة أسباب التنمر من وجهات نظر متعددة، وتعزيز وعي المعلمين بمظاهره داخل المدارس.

كما هدفت دراسة الدعيس (2025) إلى تحليل دور الإدارة المدرسية في الحد من التنمر في مدارس التعليم العام بمدينة إب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة على عينة بلغت (386) من العاملين في (36) مدرسة. وأظهرت النتائج أن دور الإدارة جاء بمستوى متوسط، مع تركّز الجهود على الجوانب الوقائية والانضباطية، وضعف نسبي في الجوانب العلاجية، كما أن مستوى انتشار التنمر كان منخفضاً نسبياً، مع وجود أثر عكسي دال إحصائياً لدور الإدارة في الحد من جميع أشكال التنمر.

وهدف دراسة العوراني وآخرين (2025) التعرف إلى أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين في مرحلة التعليم الأساسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة على عينة بلغت (70) مفردة. وأظهرت النتائج أن أسباب التنمر تعود إلى البيئة الاجتماعية، والأساليب التربوية، كما يرتبط بإشباع حاجات نفسية لدى المتنمر، ولم تظهر فروق دالة وفقاً لسنوات الخبرة.

كما تناولت دراسة McCullough (2025) تأثير التنمر على التحصيل الدراسي والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مع تقييم فاعلية برنامج Olweus للوقاية من التنمر. اعتمدت على بيانات ثانوية وتحليلات إحصائية لبحث العلاقة بين التنمر ومؤشرات مثل: القلق، والاكتئاب، والأداء الأكاديمي.



وأظهرت النتائج أن التنمر يؤثر سلبًا بشكل واضح على الصحة النفسية، والتحصيل الدراسي، بينما يسهم برنامج Olweus في الحد من هذه الآثار وتعزيز بيئة مدرسية أكثر أمانًا ودعمًا.

أما دراسة أصلان (2024) فقد هدفت التعرف إلى دور القيادة التربوية في الحد من التنمر الإلكتروني في المدارس الثانوية، والكشف عن الفروق تبعًا لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة مكونة من (32) عبارة على عينة بلغت (67) من المديرين والمشرفين. وأظهرت النتائج أن دور القيادة التربوية كان مرتفعًا، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقًا للمتغيرات المدروسة، وأوصت بتعزيز استراتيجيات الوقاية والتعاون بين المدرسة والأسرة.

وهدف دراسة الذرعاني (2024) إلى تحديد درجة انتشار التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية وأسبابه من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (50) مفردة. وأظهرت النتائج انتشار الظاهرة بدرجة كبيرة، وأرجعت أسبابها إلى عوامل أسرية ومدرسية، مثل: ضعف الرقابة الأسرية، وقسوة المعلم، وأوصت بتعزيز التواصل مع أولياء الأمور، وسنّ قوانين مدرسية رادعة.

كما هدفت دراسة السريع وآخرين (2024) التعرف إلى مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس النظامية من وجهة نظر المرشدين التربويين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياسًا على عينة بلغت (30) مرشدًا تربويًا بمحافظة المفرق. وأظهرت النتائج أن مستوى التنمر جاء متوسطًا، مع وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وأوصت بتعزيز البرامج التوعوية.

وهدف دراسة أبو خشيم (2023) التعرف إلى درجة انتشار التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة مسلاته وسبل مواجهته. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على المعلمين والأخصائيين. وأظهرت النتائج انتشار الظاهرة بدرجة عالية، وأرجعتها إلى عوامل أسرية، وأوصت ببرامج تدريبية للطلبة المتنمرين وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة.

كما هدفت دراسة الحازمي (2023) التعرف إلى واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (376) ولي أمر. وأظهرت النتائج أن مستوى التنمر جاء متوسطًا، إذ تصدر التنمر النفسي، يليه اللفظي ثم الجنسي وأخيرًا الجسدي، مع عدم وجود فروق تعزى للنوع، ووجود فروق لصالح المرحلة الابتدائية والأعمار الأصغر، وأوصت بتعزيز البرامج الإرشادية والتوعوية.



هدفت دراسة رفاعي وأرناؤوط (2023) إلى وضع إجراءات مقترحة لتفعيل دور الإدارة المدرسية في الحد من التنمر ضد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمحافظة شمال سيناء. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وركزت على تقييم واقع دور الإدارة المدرسية واقتراح سبل تطويره، وأظهرت النتائج أن أكثر أشكال التنمر انتشاراً هو: التنمر اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ثم التنمر الجسدي، وأخيراً التنمر الاجتماعي، كما بينت أن دور الإدارة المدرسية في مواجهة التنمر كان ضعيفاً، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور تعزى لمتغيرات مثل: النوع، أو المؤهل أو العمر أو الوظيفة. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الإدارة المدرسية وتفعيل إجراءات عملية للحد من هذه الظاهرة.

وهدفت دراسة القحطاني (2022) التعرف إلى مستوى التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغيري النوع، والخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت مقياساً على عينة بلغت (90) معلماً. وأظهرت النتائج أن التنمر الجسدي جاء في المرتبة الأولى، يليه اللفظي ثم الاجتماعي، مع وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح المعلمين. وهدفت دراسة Berchiatti, et al. (2022) إلى استكشاف العلاقة بين جودة التفاعل بين الطالب والمعلم، ومكانة الطالب الاجتماعية بين أقرانه، وأبعاد التنمر، وذلك لدى ثلاث فئات من الأطفال: (ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة، وذوو صعوبات التعلم، والأطفال ذوو النمو الطبيعي). اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من 320 طفلاً، منهم 55 يعانون من صعوبات التعلم، و46 من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، و219 من الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة)، بمتوسط عمر بلغ 11.04 سنة، وكان 59.7% منهم من الذكور. وأبرزت النتائج أن: الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وصعوبات التعلم يواجهون تحديات أكبر في التفاعل، والمشاركة الاجتماعية، كما أنهم أكثر عرضة للتنمر مقارنة بأقرانهم من ذوي النمو الطبيعي.

كما هدفت دراسة الرفاعي (2021) التعرف إلى انتشار التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. استخدمت الدراسة مقياسين على عينة بلغت (86) تلميذاً. وأظهرت النتائج انتشار التنمر بنسبة (16.3%)، وكان التنمر النفسي الأكثر شيوعاً، كما تبين أن مفهوم الذات الأكاديمي يُعد متنبئاً بسلوك التنمر، مع عدم وجود فروق دالة تبعاً لنوع الصعوبات أو الصف الدراسي.

كما هدفت دراسة Avraamidou (2012) إلى مقارنة تجارب التنمر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، مع التركيز على أشكال التنمر المختلفة والعوامل المرتبطة به، إضافة إلى استكشاف آراء العاملين في المدارس وتأثير النوع، والعمر، ودراسة الآثار النفسية للتنمر خاصة العلائقي.



وشملت الدراسة 620 تلميذاً من مدارس ابتدائية في نيقوسيا، إلى جانب مجموعات تركيز ومعلمين ومديرين، واعتمدت على استبيانات، ومقابلات لجمع البيانات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في التعرض للتنمر، رغم كشف المقابلات عن بعض العوامل التي قد تزيد من تعرض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع تقديم صورة عامة عن طبيعة التنمر في هذه المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تُظهر مراجعة الدراسات السابقة اتفاقاً واضحاً على أن ظاهرة التنمر المدرسي تُعد من المشكلات التربوية الشائعة عالمياً؛ إذ أكدت العديد من الدراسات انتشارها في مختلف البيئات التعليمية، وما تركه من آثار سلبية نفسية، وأكاديمية، واجتماعية على الطلاب مثل دراسة (العوراني وآخرون، 2025)، ودراسة (Sidera et al., 2020)، (Marengo et al., 2018)

- اتفقت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعدون من أكثر الفئات عرضة للتنمر مقارنة بأقرانهم، ويتعرضون لمختلف أشكاله. (Berchiatti et al., 2022)

- تُظهر الدراسات السابقة تنوع الاهتمامات حول ظاهرة التنمر المدرسي، إذ تناولت بعض الدراسات دور الإدارة المدرسية، والقيادة التربوية في الحد من انتشار التنمر كما في دراسة (الدعيس، 2025)، و(أصلان، 2024)، بينما ركزت أخرى على فئة محددة من الطلاب مثل ذوي صعوبات التعلم، أو الإعاقة الفكرية، أو متلازمة داون مثل دراسات كلٍّ من (الحارثي وأبو العلا، 2025)، (الحارثي والثبتي، 2025)، (القحطاني، 2022)، (الرفاعي، 2021)، (الحازمي، 2023). كما تناولت بعض الدراسات أسباب التنمر من وجهة نظر مختصين مثل: المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين مثل دراسة (العوراني وآخرون، 2025).

-أوجه الشبه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات الحارثي وأبو العلا (2025) والحارثي والثبتي (2025) والقحطاني (2022) في التركيز على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو الإعاقة الفكرية، وملاحظة أن هذه الفئة أكثر عرضة للتنمر مقارنة بالطلاب العاديين.

- جميع الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، أو المسحي لجمع البيانات باستخدام الاستبانة، وهو ما يتوافق مع المنهجية المقترحة للدراسة الحالية.

- ركزت الدراسات على تصورات الأطراف التربوية المختلفة (المعلمون، أولياء الأمور، المرشدون، الإدارة المدرسية) وهو ما يربطها بالدراسة الحالية التي تركز على وجهة نظر المعلمات في المرحلة الابتدائية.

- أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:



- تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على واقع التنمر لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مع استكشاف دور المدرسة في التصدي له من وجهة نظر المعلمات، في حين ركزت بعض الدراسات على مناطق أخرى مثل: (مكة المكرمة، إب، الطائف)، أو مستويات تعليمية مختلفة (المرحلة الإعدادية، أو الثانوية) كما في دراسة (الدعيس، 2025)، (أصلان، 2024)، (أبو خشيم، 2023).

- تناولت معظم الدراسات السابقة تصورات أولياء الأمور، أو الإداريين، أو المرشدين، بينما الدراسة الحالية تركز على المعلمات، وهو ما يعزز فهم الدور التربوي المباشر للمعلمات في مواجهة التنمر.

- تناولت الدراسة الحالية واقع التنمر، ودور المدرسة مع الفروق المحتملة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمات، وهو ما لم تركز عليه معظم الدراسات بشكل محدد، أو كان مقتصرًا على بعض المتغيرات فقط مثل النوع، أو العمر (الحارثي وأبو العلا، 2025)، (القحطاني، 2022).

- تناولت الدراسة الحالية معظم أنواع التنمر المدرسي (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي، النفسي، الإلكتروني) ضمن سياق واحد مدمج مع تقييم دور المدرسة، بينما ركزت بعض الدراسات على نوع محدد من التنمر مثل التنمر الإلكتروني (أصلان، 2024)، أو التنمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي فقط (الحارثي والثبيتي، 2025).

إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يستخدم لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، أو عينة كبيرة منه، بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة.

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض للعام الدراسي 1447هـ، البالغ (86) معلمة.

• عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: إذ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عدد من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم (30) معلمة، للتحقق من ثبات وصدق الاستبانة.

العينة الأساسية: قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض البالغ عددهن (86) معلمة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من بين مجتمع الدراسة.



وصف العينة الأساسية للدراسة:

أولاً: وصف العينة حسب المؤهل العلمي:

جدول (1)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	25	29,1%
دبلوم عال	44	51,1%
ماجستير فأعلى	17	19,8%
المجموع	86	100%

يتضح من جدول (1)، توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي، أن النسبة الأكبر في عينة الدراسة من حملة البكالوريوس بنسبة (29,1%)، يليها الحاصلون على دبلوم عالٍ بنسبة (51,1%)، وجاء الحاصلون على درجة الماجستير فأعلى بنسبة (19,8%) من إجمالي عينة الدراسة.

ثانياً: وصف العينة حسب سنوات الخبرة

جدول (2)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية لعينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من 1-5 سنوات	28	32,5%
من 6-10 سنوات	33	38,4%
أكثر من 10 سنوات	25	29,1%
المجموع	86	100%

يتضح من جدول (2) الذي يبين توزيع العينة حسب سنوات الخبرة، أن نسبة (29,1%) من أفراد العينة خبراتهم أكثر من 10 سنوات، (38,4%) من خبراتهم تراوحت من 6-10 سنوات، ومن تراوحت خبراتهم من 1-5 سنوات بلغت نسبتهن (32,5%)، وهذا يبين تنوع سنوات الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، والمنهج المستخدم لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة التمرن تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. وتمر إعداد الاستبانة بالمراحل الآتية:

أ- بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

- الاطلاع على بعض الدراسات، والبحوث السابقة، والأدوات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، مثل دراسة الحارثي وأبو العلا (2025)، ودراسة الحارثي والثبيتي (2025)، وغيرها من الدراسات.
- تحديد الأبعاد التي تتكون منها الاستبانة (أبعاد التنمر) بناء على ما أشارت إليه الدراسات السابقة.
- صياغة العبارات الدالة على ممارسات كل بعد من أبعاد التنمر، وبلغ إجمالي عبارات الاستبانة (49) عبارة موزعة على الأبعاد السبعة على النحو الآتي: التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر العلائقي، التنمر ضد ممتلكات الآخرين، التنمر الإلكتروني، دور المدرسة في التصدي للتنمر، بواقع (7) عبارات لكل بعد.
- عرض الاستبانة على عدد (7) محكمين¹، من أساتذة الجامعة، تخصصات علم النفس، والتربية الخاصة لإبداء أي ملاحظات، أو تعديلات، أو إضافات على الاستبانة، أو حذف العبارات غير المرتبطة.

ب- الاستبانة في صورتها النهائية:

- بناءً على الملاحظات، والتعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون تم تعديل، وحذف ما يلزم من الاستبانة، وإعادة صياغة العبارات في ضوء ذلك لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (49) عبارة. موزعة على أبعاد الاستبانة على النحو التالي:

جدول (3)

توزيع عبارات مقياس التنمر على الأبعاد

البعاد	عدد العبارات	رقم العبارات في الاستبانة
التنمر الجسدي	7	1 - 7
التنمر اللفظي	7	8 - 14
التنمر الاجتماعي	7	15 - 21
التنمر العلائقي	7	22 - 28
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	7	29 - 35
التنمر الإلكتروني	7	36 - 42
دور المدرسة في التصدي للتنمر	7	43 - 49
مجموع العبارات		49

^{1 1} تقدم الباحثة بخالص الشكر للسادة المحكمين على أدوات الدراسة وهم/ الأستاذ الدكتور / عبد الله الخولي من جامعة أسيوط، والأستاذ الدكتور حسام زكي محمود من جامعة المنيا، والأستاذ الدكتور محمد سيد عبد اللطيف من جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وسعادة الدكتور علي سعيد الدوسري من جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وسعادة الدكتور/ ماجد الشهري من جامعة الأمير سطاتم، وسعادة الدكتور محمد نعمت الله من جامعة الأزهر وسعادة الدكتور/ عفاف البديوي من جامعة الأزهر.



الخصائص السيكومترية للاستبانة:

- صدق الاستبانة: Validity

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

تم عرض الاستبانة على (7) محكمين، من أساتذة الجامعة المختصين في علم النفس والتربية الخاصة، لتحكيم الاستبانة من حيث مدى وضوح العبارات، وسلامة الصياغة، ومدى ارتباطها بالبعد، ومدى كفاية العبارات لكل بعد، وإضافة، أو حذف ما يرونه مناسباً. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بالتعديل وقبول ما بلغ نسبة الاتفاق عليه 80% فأكثر بين السادة المحكمين، وبعدها تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري وإعداد الاستبانة في صورتها النهائية تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي بلغ عددهن (30) معلمة، وبعد الحصول على الاستجابات تم تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS الإصدار 25، وحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وجاءت النتائج الكلية كالآتي:

جدول (4)

يوضح معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه

رقم العبارة	معامل	رقم العبارة	معامل	رقم	معامل	معامل
1	.383**	15	.393**	29	.337**	43
2	.426**	16	.306**	30	.268*	44
3	.328**	17	.292**	31	.515**	45
4	.263*	18	.295**	32	.278**	46
5	.532**	19	.392**	33	.407**	47
6	.409**	20	.402**	34	.508**	48
7	.517**	21	.509**	35	.263*	49
8	.457**	22	.217*	36	.258*	
9	.268*	23	.330**	37	.268*	
10	.483**	24	.509**	38	.445**	
11	.347**	25	.343**	39	.404**	



12	.495**	26	.375**	40	.409**
13	.387**	27	.460**	41	.337**
14	.302**	28	.332**	42	.477**

****دالة عند مستوى (0.01) فأقل، *دالة عند مستوى (0.05) فأقل**

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات البعد بالدرجة الكلية للبعد على جميع أبعاد الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته، مما يعكس درجة مقبولة من الصدق لعبارات الأبعاد.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
1	التنمر الجسدي	.420**
2	التنمر اللفظي	.347**
3	التنمر الاجتماعي	.330**
4	التنمر العلائقي	.322**
5	التنمر ضد ممتلكات الآخرين	.373**
6	التنمر الإلكتروني	.407**
7	دور المدرسة في التصدي للتنمر	.330**

****الارتباط دال عند مستوى (0.01) فأقل**

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) فأقل، وجميعها قيم موجبة؛ مما يدل على وجود درجة مناسبة من الاتساق الداخلي وارتباط الاستبانة بأبعادها مما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد الاستبانة.

ثبات الاستبانة: Reliability

للتحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ

Cronbach' Alpha والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

جدول (6)

معاملات ثبات أبعاد الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	قيم معامل الثبات
التنمر الجسدي	7	0,94
التنمر اللفظي	7	0,83
التنمر الاجتماعي	7	0,90
التنمر العلاني	7	0,92
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	7	0,89
التنمر الإلكتروني	7	0,88
دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي	7	0,93
الثبات العام		0,91

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات لجميع أبعاد الاستبانة جاءت مرتفعة إذ تراوحت قيمتها ما بين (0,83، 0,94)، كما بلغ الثبات العام للاستبانة (0,91) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق بها، والاعتماد عليها في التطبيق.

تصحيح الاستبانة:

قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، وتحديد خمس استجابات لكل عبارة من عبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي: (غير موافق بشدة - غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة)، وتعطى درجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب وللحكم على واقع التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، حددت الباحثة طول خلايا أداة القياس (الحدود العليا والحدود الدنيا) المستخدم في الدراسة وذلك بحساب المتوسط الحسابي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات وفقاً للآتي: حساب المدى (5 - 1 = 4) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس (5) وذلك للحصول على طول الخلية الصحيح، وبناء عليه تم تحديد طول الفئة (الحد الأعلى - الحد الأدنى) / مقسوماً على فئات الاستجابة (4 ÷ 5 = 0,8)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة على الحد الأدنى للمقياس لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وكذلك مع باقي الخلايا لتصبح على النحو المبين بالجدول الآتي:



معيار الحكم على نتائج الاستبانة

المستوى	المتوسط الحسابي المرجح
منخفض جدا	1,8 -
منخفض	أكبر من 1,8 - 2,6
متوسط	أكبر من 2,6 - 3,4
مرتفع	أكبر من 3,4 - 4,2
مرتفع جدا	أكبر من 4,2 - 5

استنادًا إلى نتائج التحقق من الصدق والثبات، تبين أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة السيكمومترية في قياس سلوك التنمر المدرسي، وقد تألفت صورته النهائية من (49) فقرة، كما هو موضح في الملحق (1).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 25، وأُستخدِمت الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة ومعالجة البيانات: معامل ارتباط بيرسون Person correlation، معامل ثبات ألفا كرو نباخ، المتوسطات الحسابية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي one way ANOVA، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة Scheffe، معاملات الارتباط الثنائية correlation.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: "ما واقع التنمر المدرسي تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، أو المستوى لأبعاد التنمر المدرسي الستة التي شملتها الاستبانة التي طبقت على عينة الدراسة التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأبعاد التنمر المدرسي لعينة الدراسة (ن=86)

م	البُعد	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدرجة
1	التنمر الجسدي	2,993	0,222	4	متوسطة



م	البُعد	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدرجة
2	التنمر اللفظي	3,356	0,218	1	متوسطة
3	التنمر الاجتماعي	3,035	0,194	2	متوسطة
4	التنمر العلائقي	2,998	0,203	3	متوسطة
5	التنمر ضد ممتلكات الآخرين	2,812	0,204	5	متوسطة
6	التنمر الإلكتروني	2,712	0,223	6	متوسطة
	الكلي	2,984	0,389		متوسطة

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (8) أن درجة تقدير مستوى التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات على الدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط العام (2,984) وبانحراف معياري (0,389)، كما جاءت جميع الأبعاد الستة للتنمر (أبعاد الاستبانة) بدرجة تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها بين (2,712 - 3,356)، وقد جاء التنمر اللفظي في الرتبة الأولى يليه التنمر الاجتماعي في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة التنمر العلائقي، بينما جاء التنمر الجسدي في المرتبة الرابعة، والتنمر ضد ممتلكات الآخرين في المرتبة الخامسة، وجاء التنمر الإلكتروني في المرتبة السادسة والأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة السريع وآخرين (2024) والحازمي (2023) التي توصلت إلى أن مستوى التنمر يقع في الحدود المتوسطة، مما يشير إلى أن هذه الظاهرة لا تزال قائمة، ولكنها ليست في أعلى مستوياتها. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي وأبو العلا (2025) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى التنمر، وكذلك مع دراسة الحارثي والثبتي (2025) التي توصلت إلى انخفاضه.

وللوقوف بصورة تفصيلية على واقع التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة

الرياض من وجهة نظر المعلمات، فقد تم تناولها حسب أبعاد (أبعاد الاستبانة، على النحو الآتي:

البعد الأول: التنمر الجسدي:

جاء هذا النوع من التنمر المدرسي في الرتبة الرابعة، ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد تم

استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببعد التنمر الجسدي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تلاحق بعض الطالبات زميلاتهن من ذوات صعوبات	3.0000	.55307	3	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	التعلم أثناء تحركهن داخل الفصل أو في فناء المدرسة بغية مضايقتهن وإلحاق الأذى بهن .				
2	تتعرض بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للبصق عليهن من قبل زميلاتهن.	2.9651	58305.	6 مكرر	متوسطة
3	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للقذف بالأقلام أو الكتب ونحوها عن قصد من بعض الطالبات.	3.0581	44337.	1	متوسطة
4	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإيذاء من قبل بعض زميلاتهن سواء بالضرب، أو الدفع، أو الركل أو القرص أو شد الشعر أو الملابس وغيرها.	2.9660	62210.	5	متوسطة
5	يتم إجبار الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن على القيام ببعض الأمور رغماً عنهن؛ مثل: تغيير مكان الجلوس أو رفع بعض الأوراق الملقاة بحجرة الدراسة .	2.9767	55257.	4	متوسطة
6	ترغم الطالبات ذوات صعوبات التعلم منهن من قبل زميلاتهن على الانصراف من حجرة الدراسة بعد انصراف زميلاتهن أولاً .	3.0233	59363.	2	متوسطة
7	تتعرض بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للصفع على الوجه من قبل زميلاتهن .	2.9651	58305.	6	متوسطة
	البُعد الكلي	2,993	0,222		متوسطة

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (9) أن مستوى التنمر على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض في بعد التنمر الجسدي، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,993) وانحراف معياري (0,222)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة لبعد التنمر الجسدي فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.9651 - 3.0581). وجاءت العبارة (3) التي تنص على: "تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للقذف بالأقلام، أو الكتب ونحوها عن قصد من بعض الطالبات." بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى وجود فارق في القوة، أو في الجسم بين الطالبات المتنمرات، والطالبات الضحايا، فضلاً عن الخصائص النفسية للضحية، وكذلك رد فعلهن الذي قد يشجع المتنمرات على تكرار ذلك السلوك، كما أنه قد يحدث في ظهر الضحية حتى لا تعرف من المتنمر عليها من بين الطالبات الأخريات، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرتان (2 ، 7) اللتان تنص كل منهما على: "تتعرض بعض



الطالبات ذوات صعوبات التعلم للبصق عليهن من قبل زميلاتهن"، "تتعرض بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للصفع على الوجه من قبل زميلاته" على الترتيب، وقد يعزى ذلك إلى أن المتنمرة على علم بأن تلك الأفعال قد لا تنهون فيها إدارة المدرسة، ويتم محاسبة الطالبات المتنمرات بأقصى عقوبة لذا لا تلجأ لهذا السلوك بالقدر نفسه من تكرار السلوكيات الأخرى من التنمر الجسدي، وتتفق هذه النتيجة في أن التنمر الجسدي قد جاء في مرتبة متأخرة وبدرجة متوسطة مع دراسة الحازمي (2023)، ودراسة القحطاني (2022)، ويمكن تفسير ذلك بتشديد الأنظمة المدرسية على السلوكيات العدوانية المباشرة، مما يقلل من ممارستها مقارنة بالأشكال الأخرى الأقل وضوحًا.

البعد الثاني: التنمر اللفظي:

جاء هذا النوع من التنمر في المرتبة الأولى، ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببعد التنمر اللفظي					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	تنادى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بألفاظ نابية من قبل زميلاتهن.	3.3730	.59501	2	متوسطة
9	يتم السخرية من طريقة قراءة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل زميلاتهن.	3.4302	.54321	1	مرتفعة
10	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتغامز من قبل زميلاتهن.	3.3140	.53713	6	متوسطة
11	تهامس بعض الزميلات عن زميلاتهن من الطالبات ذوات صعوبات التعلم للسخرية منهن بأسلوب غير مفهوم.	3.3605	.57215	4	متوسطة
12	تقوم بعض الطالبات بالصراخ في وجه الطالبات ذوات صعوبات التعلم بصوت عالٍ لإفزعاهن.	3.3721	.59501	3	متوسطة
13	يتم الاستهزاء من حديث الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقطع كلامهن وعدم السماح لهن باستكمال حديثهن من قبل زميلاتهن.	3.3256	.56239	5	متوسطة
14	يتم إطلاق أسماء غير لائقة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم للسخرية منهن ومضايقتهن.	3.3140	.57928	6 مكرر	متوسطة
	البُعد الكلي	3,356	0,218		متوسطة



يتضح من النتائج الموضحة في جدول (10) أن مستوى التنمر المدرسي اللفظي على طالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,356) وانحراف معياري (0,218)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على واقع التنمر اللفظي بمدارس مدينة الرياض فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، ماعدا عبارة واحدة رقم (9) التي جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات التنمر اللفظي بين (3.3140) - (3.4302). وجاءت العبارة (9) التي تنص على: "يتم السخرية من طريقة قراءة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل زميلاتهن" بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى تكرار هذا الموقف داخل حجرة الدراسة وبالتالي يمكن للمعلمات من عينة الدراسة ملاحظته، ولذلك حصل على أعلى تقدير (مرتفع) من قبل المعلمات، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرتان (10، 14) اللتان تنص كل منهما على: "تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتغاض من قبل زميلاتهن"، "يتم إطلاق أسماء غير لائقة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم للسخرية منهن ومضايقتهن". وذلك على الترتيب. وقد يرجع ذلك إلى أن رد فعل الضحية في تلك المواقف لا تشبع نفسياً المتنمر أي لا تتضابق الضحية بدرجة كبيرة، وبالتالي تكف المتنمرات عن تكرارها، واستخدام، أو تكرار السلوكيات الأكثر تأثيراً على الضحية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي جاء فيها التنمر اللفظي في المرتبة الأولى مثل دراسة الحارثي وأبو العلا (2025)، ودراسة الرفاعي (2021) التي أظهرت أن التنمر النفسي الأكثر شيوعاً ثم اللفظي، مما يؤكد أن هذا النوع هو الأكثر شيوعاً لسهولة ممارسته داخل البيئة الصفية وقلة ما يترتب عليه من عقوبات مقارنة بالتنمر الجسدي، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة القحطاني (2022) التي أشارت إلى تصدر التنمر الجسدي.

البعد الثالث: التنمر الاجتماعي:

جاء هذا النوع من التنمر المدرسي في المرتبة الثانية ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببعد التنمر الاجتماعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	تُمنع الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المشاركة في مجموعات العمل من قبل زميلاتهن.	3.0470	.57203	3	متوسطة
16	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتقليل من شأنهن من قبل بعض زميلاتهن أمام الأخريات	3.0930	.56627	2	متوسطة
17	يقل تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع	2.9651	.58305	6	متوسطة



م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	زميلاتهن بسبب الإقصاء.				
18	تُتهم الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن بأشياء لم يفعلنها.	3.1512	.58445	1	متوسطة
19	تُستبعد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المشاركة في الأنشطة المدرسية الجماعية من قبل زميلاتهن.	3.0465	.52931	4	متوسطة
20	تُرفض مرافقة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن.	2.9302	.50388	7	متوسطة
21	يتم تجاهل الطالبات ذوات صعوبات التعلم عمداً من قبل زميلاتهن داخل الفصل أو المدرسة.	3.0116	.62298	5	متوسطة
	البُعد الكلي	3,035	0,194		متوسطة

يتضح من النتائج المبينة في جدول (11) أن مستوى التنمر الاجتماعي على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,035) وانحراف معياري (0,194)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على واقع التنمر الاجتماعي في مدارس مدينة الرياض فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية (2.9302 – 3,1512) وجاءت العبارة (18) التي تنص على: "تُتهم الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن بأشياء لم يفعلنها." بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبة/ الطالبات المتنمرة تستغل عدم قدرة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على الرد والدفاع عن أنفسهن، وبالتالي تكون فرصة للطالبات المتنمرات للهروب، وإبعاد الشبهة عنهن بإصاقها بذوات صعوبات التعلم، حتى يهربن من عقاب المعلمات، أو لوم بعض زميلاتهن، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (20) التي تنص على: "تُرفض مرافقة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن." على الرغم من أن تلك العبارة جاءت في الترتيب الأخير فإنها حصلت على تقدير متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا السلوك لم يتعرض له المعلمات من أفراد عينة الدراسة الحالية بشكل يومي فضلاً عن أنه إذا تم التكليف بالمرافقة من قبل المعلمات فقد لا تستطيع المتنمرات رفض تنفيذ ما يطلب منهن من قبل المعلمات، لأن الإناث يملن إلى التنمر غير الواضح، أو الخفي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي وأبو العلا (2025)، التي جاء فيها التنمر الاجتماعي في المرتبة الثانية مما يعكس انتشار الأشكال غير المباشرة من التنمر خاصة بين الإناث، إذ تميل الطالبات إلى استخدام أساليب خفية مثل الإقصاء الاجتماعي ونشر الشائعات.



البعد الرابع: التنمر العلاني:

جاء هذا النوع من التنمر المدرسي في الرتبة الثالثة، ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد (تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببُعد التنمر العلاني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
22	يتم إفساد علاقات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع زميلاتهن.	3.0349	.49581	2	متوسطة
23	تعاني الطالبات ذوات صعوبات التعلم من ضعف العلاقات الاجتماعية المستقرة داخل المدرسة.	3.0000	.57394	4	متوسطة
24	يتم نشر شائعات عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم	2.9651	.58305	6	متوسطة
25	يتم تحريض الطالبات على مقاطعة زميلاتهن من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.9535	.55108	7	متوسطة
26	تُستخدم الصداقات وسيلة للضغط أو التهديد أو المساومة في تعامل الطالبات مع زميلاتهن من ذوات صعوبات التعلم	3.0465	.57203	1	متوسطة
27	تُستخدم أسرار الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإساءة إليهن.	2.9767	.57347	5	متوسطة
28	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للخداع في العلاقات من قبل زميلاتهن.	3.0116	.49691	3	متوسطة
	البُعد الكلي	2,998	0,203		متوسطة

يتضح من النتائج المبينة في جدول (12) أن مستوى التنمر العلاني على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,998) وانحراف معياري (0,203)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على واقع التنمر العلاني بمدارس مدينة الرياض فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.0465) (2.9535- وجاءت العبارة (26) التي تنص على: "تُستخدم الصداقات وسيلة للضغط، أو التهديد، أو المساومة في تعامل الطالبات مع زميلاتهن من ذوات صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبة/ الطالبات المتنمرة تتمتع بحب السيطرة، والقدرة على ذلك، وعدم وجود صداقات لدى الضحية يجعلها مضطرة للقبول بأي شروط تملها عليها المتنمرة في مقابل أن يكون لديها صديقة، وجاءت بالمرتبة



الأخيرة العبارة (25) التي تنص على: "يتم تحريض الطالبات على مقاطعة زميلاتهن من الطالبات ذوات صعوبات التعلم"، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا السلوك يتطلب مشاركة المتفرجات، ولأن هناك من يتعاطف مع الضحية، فقد كانت الاستجابة لفعل ذلك أقل إلى حد ما من باقي سلوكيات التنمر العلاني، وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تشير إلى شيوع هذا النوع بين الطالبات نظرًا لارتباطه بطبيعة العلاقات الاجتماعية.

البعد الخامس: التنمر على الممتلكات:

جاء هذا النوع من التنمر في المرتبة الخامسة، ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببعد التنمر على الممتلكات

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	تعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالاعتداء على ممتلكاتهن بالسلب أو التخريب من قبل زميلاتهن.	2.7674	.62637	5	متوسطة
30	يتم إخفاء ممتلكات الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل زميلاتهن بغية مضايقتهن.	2.8256	.55713	3	متوسطة
31	كثيراً ما تشكي بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم من فقدان بعض متعلقاتهن الشخصية داخل المدرسة.	2.8605	.57727	1	متوسطة
32	تستخدم بعض الطالبات نفوذهن في الحصول على بعض ممتلكات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.8023	.61011	4	متوسطة
33	تُجبر بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم على مشاركة ممتلكاتهن مع بعض زميلاتهن.	2.8488	.62341	2	متوسطة
34	تقوم بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بترك أغلب متعلقاتهن بالمنزل خشية أن تُسلب منهن بالقوة من قبل زميلاتهن بالمدرسة.	2.7326	.56202	6	متوسطة
35	تتنازل بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن بعض أغراضهن لزميلاتهن لتجنب تعرضهن للأذى.	2.8488	.56397	2 مكرر	متوسطة
	البُعد الكلي	2,812	0,204		متوسطة

يتضح من النتائج المبينة بجدول (13) أن مستوى التنمر على ممتلكات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,812) وانحراف معياري



(0,204)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على واقع التنمر على الممتلكات بمدارس مدينة الرياض فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.8605 - 2.7326) وجاءت العبارة (31) التي تنص على: "كثيراً ما تشتكى بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم من فقدان بعض متعلقاتهن الشخصية داخل المدرسة" بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبة/ الطالبات المتنمرة تتمتع في هذا السن بحب الذات، وحب السيطرة، والقدرة على ذلك بما لديها من قدرات تفوق الطالبات ذوات صعوبات التعلم، لتضايقهن، ويتم ذلك في مقابل وعود لا يتم تنفيذها من قبل المتنمرين، فتلجأ الضحية للمعلمة لتعيد لها حقها، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة (34) التي تنص على: "تقوم بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بترك أغلب متعلقاتهن بالمنزل خشية أن تُسلب منهن بالقوة من قبل زميلاتهن بالمدرسة"، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا السلوك يعد الحل الأمثل، والأيسر للطالبات الضحايا من وجهة نظرهن للحفاظ على ممتلكاتهن لعدم قدرتهن على مواجهة المتنمرات.

البعد السادس: التنمر الإلكتروني:

جاء هذا النوع من التنمر في المرتبة السادسة والأخيرة ولبيان درجة تقدير عبارات هذا البعد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ببعد التنمر الإلكتروني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
36	تُرسل رسائل تهديد أو سخرية عبر وسائل التواصل الاجتماعي إلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.5930	.60153	5	منخفضة
37	يتم استبعاد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المجموعات الإلكترونية من قبل زميلاتهن.	2.7326	.58258	2 مكرر	متوسطة
38	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإساءة عبر وسائل التواصل الاجتماعي من قبل زميلاتهن.	2.7326	.62166	2	متوسطة
39	يتم نشر شائعات إلكترونية عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم عبر الوسائل الإلكترونية.	2.7093	.66627	3	متوسطة
40	يتم نشر صور أو معلومات محرجة عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.7326	.62166	2 مكرر	متوسطة
41	تشتكي الطالبات ذوات صعوبات التعلم من تداول الأمور الخاصة بهن عبر وسائل التواصل الإلكتروني بين زميلاتهن.	2.6977	.57537	4	متوسطة



م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
42	يتم تداول صور مسيئة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تعكس السخرية منهن.	2.7907	0.53394	1	متوسطة
	البُعد الكلي	2,712	0,223		متوسطة

يتضح من النتائج المبينة بجدول (14) أن مستوى التنمر الإلكتروني على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,712) وانحراف معياري (0,223)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على واقع التنمر الإلكتروني على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس مدينة الرياض، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير متوسطة، ماعدا عبارة واحدة (36) جاءت بدرجة تقدير منخفضة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2,7907-2,5930) وجاءت العبارة (42) التي تنص على: "يتم تداول صور مسيئة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تعكس السخرية منهن." بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى سهولة تداول المحتويات الكترونياً من خلال وسائل التواصل الاجتماعي الذي يجيد الطلاب التعامل معه مع سهولة التقاط الصور للضحكة في وضعية معينة، وبشكل معين بهدف السخرية منها، والتي قد يتم عرضها من قبل المتنمرين من خلال استخدام حسابات وهمية بحيث لا تكشف عن هوية المتنمر، أو عرضها على أنها نوع من المزاح ظاهرياً، وخاصة وقت الفراغ، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة (36) التي تنص على: "تُرسل رسائل تهديد، أو سخريه عبر وسائل التواصل الاجتماعي إلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم."، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا السلوك قد يعرض المتنمر للمحاسبة من قبل المعلمين وإدارة المدرسة لأن الأمر يكون مثبتاً، وموثقاً علمياً، فضلاً عن أن حسابات الطالبات ذوات صعوبات التعلم قد لا تكون مع جميع زميلاتهن لأن صداقاتهن تكون قليلة، مع عدم الاهتمام بهن.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: "ما دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لكل عبارات هذا البعد من الاستبانة والموضحة في الجدول الآتي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة ب دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
43	وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ومعلنة للجميع ضد المتنمرات.	3.9535	0.50659	7	مرتفعة
44	الوقوف على أسباب التنمر لدى الطالبات بالمدرسة ثم وضع برامج علاجية فردية وجماعية لهن.	4.0814	0.59833	3	مرتفعة
45	توعية المعلمات وأولياء الأمور والطالبات بماهيم سلوك التنمر وخطورته على جميع الأطراف والمجتمع.	4.0930	0.58667	2	مرتفعة
46	المتابعة والمراقبة التربوية المستمرة للرصد المبكر لحالات التنمر والتعامل معها.	4.0116	0.52005	6	مرتفعة
47	إعداد وتنفيذ برامج وقائية عن التنمر وتدريب الطالبات عليها.	4.1512	0.54270	1	مرتفعة
48	تفعيل الاشراف اليومي بشكل إيجابي لتوفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي لكل أفراد المدرسة.	4.0349	0.58305	5	مرتفعة
49	تعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر عن الطالبات داخل المدرسة.	4.0465	0.57203	4	مرتفعة
	الكلي	4,0532	0.21918		مرتفعة

يتضح من النتائج المبينة بجدول (15) دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4,0532) وانحراف معياري (0,21918)، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من عبارات دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض فقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقدير مرتفعة، وهذا يدل على أن درجة واقع دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.9535-4.1512) وجاءت العبارة (47) التي تنص على: "إعداد وتنفيذ برامج وقائية عن التنمر وتدريب الطالبات عليها." بالمرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن



هذا الاجراء يُعد تدخلاً مباشرة للحد من المشكلة من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة، كما جاءت بالمرتبة الثانية العبارة (45) التي تنص على: "توعية المعلمات، وأولياء الأمور والطالبات بماهية سلوك التنمر، وخطورته على جميع الأطراف، والمجتمع"، بدرجة تقدير مرتفع أيضاً، وهذا يعكس ضرورة التكامل بين جميع الأطراف من الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، والتنسيق فيما بينها لمواجهة مشكلة التنمر، ويعزى ذلك إلى أن كلاً منها تُعد بيئة تحتضن فيها الطالب، ويتأثر بكل منها وإن تفاوتت درجة التأثير لكل منها على الطالبات، وجاءت العبارة (46) في المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة، التي تنص على: "المتابعة، والمراقبة التربوية المستمرة للرصد المبكر لحالات التنمر، والتعامل معها". وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (43)، التي تنص على: "وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ومعلنة للجميع ضد المتنمرات"، وعلى الرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة فإن تقديرها بدرجة مرتفعة كباقي العبارات، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا الإجراء موجود بالفعل، ولكنه بحاجة إلى تفعيل بدرجة أكثر إيجابية من قبل المدرسة، وأنه لا يقل أهمية عن باقي الإجراءات الواجب القيام بها للحد من سلوكيات التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. وتتفق هذه النتيجة من حيث إن دور المدرسة جاء بدرجة مرتفعة في التصدي للتنمر مع دراسة أصلان (2024) التي أكدت فاعلية دور القيادة التربوية في الحد من التنمر، ويعكس ذلك تزايد الاهتمام المؤسسي بالتنمر المدرسي، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة الدعيس (2025) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية جاء بدرجة متوسطة.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط استجابات المعلمات حول واقع التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما استخدم تحليل التباين الأحادي one way ANOVA للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التي يوضحها الجدولان الآتيان:

جدول (16)

يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول واقع التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات

صعوبات التعلم وفقاً للمؤهل العلمي

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التنمر	27.700	2	13.850	6.454	.002
بين المجموعات					

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاجسدي	داخل المجموعات	83	2.146		
	الكلية	85			
التنمر اللفظي	بين المجموعات	2	1.469	.621	.540
	داخل المجموعات	83	2.368		
	الكلية	85			
التنمر الاجتماعي	بين المجموعات	2	.836	.444	.643
	داخل المجموعات	83	1.882		
	الكلية	85			
التنمر العلائقي	بين المجموعات	2	.215	.103	.902
	داخل المجموعات	83	2.079		
	الكلية	85			
التنمر على الممتلكات	بين المجموعات	2	.733	.352	.705
	داخل المجموعات	83	2.085		
	الكلية	85			
التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	2	5.315	2.247	.112
	داخل المجموعات	83	2.366		
	الكلية	85	13.850		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	.558	.051	.950
	داخل المجموعات	83	10.897		
	الكلية	8			
			905.535		
		5			

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات في تقديرهن لواقع التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس - دبلوم عال - ماجستير فأكثر) سواءً على مستوى الدرجة الكلية، أم الأبعاد ماعدا بعد التنمر الجسدي؛ مما يعنى أنهم جميعاً يدركن بشكل كبير خطورة التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأن تلك السلوكيات يمكن ملاحظتها، ورصدها من خلال المعلمات فهي واضحة للجميع وبالتالي ليس للمؤهل العلمي تأثير دال في تقدير المعلمات لدور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم،



وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمات درسن المواد التربوية أثناء دراستهم الجامعية، التي توجهن في إدارة الصف، ومراعات الفروق الفردية بين الطلاب والطالبات.

جدول (17)

يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول واقع التنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لسنوات الخبرة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التنمر	13.358	2	6.679	2.880	.062
الجسدي	192.456	83	2.319		
	205.814	85			
التنمر اللفظي	.149	2	.074	.031	.970
	199.340	83	2.402		
	199.488	85			
التنمر الاجتماعي	1.339	2	.669	.355	.702
	156.534	83	1.886		
	157.872	85			
التنمر العلائقي	1.230	2	.615	.297	.744
	171.758	83	2.069		
	172.988	85			
التنمر على الممتلكات	3.667	2	1.834	.891	.414
	170.856	83	2.059		
	174.523	85			
التنمر الإلكتروني	.292	2	.146	.059	.943
	206.696	83	2.490		
	206.988	85			
الدرجة الكلية	22.851	2	11.425	1.074	.346
	882.684	83	10.635		
	905.535	85			

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، سواء على مستوى الدرجة الكلية، أم أبعاد التنمر (أبعاد الاستبانة)، مما يعنى أنهم



جميعاً يدركن بشكل كبير خطورة التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأن تلك السلوكيات يمكن ملاحظتها ورصدها من خلال المعلمات، إذ يمكن ملاحظتها من قبل الجميع وبالتالي ليس لسنوات الخبرة تأثير دال في القدرة على ملاحظة، وتقدير ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة أصلان (2024) والعوراني وآخرين (2025)، في عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة في تقدير واقع التنمر، مما يدل على أن إدراك ظاهرة التنمر لا يرتبط بدرجة المؤهل، أو عدد سنوات الخبرة بقدر ما يرتبط بوضوح الظاهرة داخل البيئة المدرسية. كما تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات، بغض النظر عن خبراتهن، أو مؤهلاتهن، يمتلكن وعياً متقارباً بمظاهر التنمر، وهو ما يعكس انتشار الوعي التربوي بهذه الظاهرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي وأبو العلا (2025) التي وجدت فروقاً لصالح المؤهل الأعلى.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟" للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما استخدم تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التي يوضحها الجدولان الآتيان:

جدول (18)

يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو

الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً للمؤهل العلمي

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لدور المدرسة في التصدي	26.038	2	13.019	6.208	.003
بين المجموعات	174.055	83	2.097		
داخل المجموعات	200.093	85			
الكلي					

يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات عينة الدراسة في تقدير دور المدرسة في التصدي للتنمر لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس - دبلوم عال - ماجستير فأكثر).



ولمعرفة اتجاه الفروق يستخدم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح جدول (19) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

جدول (19)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لفحص دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً للمؤهل العلمي

الدرجة العلمية	بكالوريوس	دبلوم عال	ماجستير فأكثر
بكالوريوس			
دبلوم عال	*1,06909		*1,14439
ماجستير فأكثر			

*الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (19) وجود فروق دالة جوهريّة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة بين المعلمات ذوات الدرجة العلمية دبلوم عال، والمعلمات ذوات الدرجة العلمية البكالوريوس وذوات الدرجة العلمية ماجستير فأكثر لصالح الطالبات ذوات الدرجة العلمية دبلوم عال، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أصلان (2024) التي لم تجد مثل هذه الفروق، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات ذوات الدبلوم قد كنّ أكثر ارتباطاً بالجوانب التطبيقية، والممارسات اليومية داخل المدرسة؛ مما يجعلهن أكثر إدراكاً لدور المدرسة الفعلي.

جدول (20)

يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول دور المدرسة في التصدي للتنمر المدرسي نحو

الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لسنوات الخبرة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لدور المدرسة في التصدي للتنمر	5.885	2	2.942	1.258	.290
بين المجموعات	194.208	83	2.340		
داخل المجموعات	200.093	85			
الكلي					

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات في تقديرهن لدور المدرسة في التصدي للتنمر لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعزى إلى سنوات الخبرة؛ مما يعني أنهن جميعاً يدركن بشكل كبير خطورة التنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأن تلك السلوكيات يمكن ملاحظتها ورصدها من خلال المعلمات فهي واضحة للجميع وبالتالي ليس لسنوات الخبرة



تأثير دال في إدراك المعلمات لدور المدرسة في التصدي للتنمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أصلان (2024)، والعوراني وآخرين (2025)، ويتضح من هذه النتيجة أن جهود التصدي للتنمر أصبحت جزءاً من العمل المؤسسي المنظم داخل المدارس، ولا تعتمد بشكل كبير على الخبرة الفردية.

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- أن تقوم المعلمات بتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر عن الطالبات داخل المدرسة.
- على إدارة المدارس بالمملكة الحرص على التواصل الفعال بين المدرسة، وأولياء الأمور وذلك من خلال تفعيل ورش العمل للوقاية من أخطار التنمر.
- أن تتولى المراكز الإرشادية بالمملكة إعداد وتنفيذ برامج وقائية عن التنمر وتدريب الطالبات عليها.
- أن تقوم إدارة المدارس بالمملكة بوضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ومعلنة للجميع ضد المتنمرات.
- على الباحثين إجراء دراسات للوقوف على أسباب التنمر لدى الطالبات بالمدرسة ثم وضع برامج علاجية فردية، وجماعية لهن، وتوعية المعلمات، وأولياء الأمور والطالبات بماهية سلوك التنمر وخطورته على جميع الأطراف، والمجتمع.
- على إدارة المدارس القيام بالمتابعة، والمراقبة التربوية المستمرة للرصد المبكر لحالات التنمر والتعامل معها، وتفعيل الإشراف اليومي بشكل إيجابي لتوفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي لكل أفراد المدرسة، ووضع برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية، والثقة بالنفس لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- على وزارة التربية والتعليم الاستغلال الأمثل للوسائل التكنولوجية والذكاء الاصطناعي في إنتاج أفلام قصيرة تهدف إلى التوعية بمخاطر التنمر المدرسي على كل من المتنمر، والضحية والمتفرج والمجتمع.
- على المعلمات في المدارس غرس القيم الدينية الإسلامية التي تدفع الطالبات للتوقف عن ممارسة سلوك التنمر على زميلاتهن، واتباع أسلوب التعلم بالنمذجة من خلال القدوة الحسنة في التعامل الفعلي مع الطالبات.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات لسلوك التنمر بين الطلبة والطالبات في المراحل الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسات عبر ثقافية بالدول العربية عن التنمر المدرسي والتصدي له.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التنمر الإلكتروني بالمراحل العمرية المختلفة.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه* (ط. 2). مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- أبو خشيم، فاطمة محمد سليم. (2023). ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وسبل مواجهتها من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين. *مجلة القلعة، كلية الآداب والعلوم مسلاته، جامعة المرقب،* (21)، ص 113-133
- أصلان، منى عمر صالح. (2024). دور القيادة التربوية في التخفيف من ظاهرة التنمر الإلكتروني في المدارس الثانوية من وجهة نظر الاستشارة التربوية. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق،* (138)، ص 255-299.
- الحارثي، أشواق عايض، والثبيتي، عدنان معتوق وصل الله. (2025). واقع التنمر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها،* 36 (142)، ص 389-442.
- الحارثي، صالحة حسين محمد، وأبو العلا، نوال أحمد البدوي سيد. (2025). واقع التنمر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة،* 9 (1)، ص 66-89.
- الحازمي، عدنان بن ناصر. (2023). واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،* (18)، ص 125-145.
- الدعيس، ماجد علي حسن. (2025). دور الإدارة المدرسية في الحد من انتشار ظاهرة التنمر الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة إب. *مجلة جامعة البيضاء، جامعة البيضاء،* 7 (3)، 1-22.
- الذرعاني، عبد السلام آدم علي حامد. (2024). واقع ظاهرة التنمر المدرسي في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة المرج من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة آفاق للدراسات الإنسانية والتطبيقية، كلية الآداب والعلوم الأبيار، جامعة بنغازي،* (1)، ص 1-16.
- الرفاعي، مالك بن محمد سالم. (2021). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج،* (82)، ص 227 - 268.
- رفاعي، محمد سليمان محمد، وأرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمي أحمد. (2023). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر ضد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في محافظة شمال سيناء. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس* 47 (1)، ص 15-142.
- السريع، إحسان غديفان، السريع، مهند غديفان علي، وأبو مريم، عنان راشد علي. (2024). درجة التنمر على الطلبة المراهقين ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس النظامية من وجهة نظر المرشدين التربويين. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة آل البيت،* 3 (2)، ص 183-199.
- العوراني، حنان سعيد علي سعيد، أطيرجة، عائشة سالم، وبالحاج، عفاف محمد أحمد. (2025). أسباب ظاهرة التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي في بعض مدارس التعليم الأساسي. *مجلة التربوي، كلية التربية بالخمس، جامعة المرقب،* (26)، ص 594-606.



قاسم، فاطمة فتحي محمد، وعامر، عبد الناصر السيد. (2025). البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي لدى المراهقين باستخدام منهجية الطرق المختلطة. *المجلة العربية للقياس والتقويم، الجمعية العربية للقياس والتقويم*، 6، (11)، ص 149-92.

القحطاني، عبد الله مناجي هديب. (2022). واقع التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، 38، (10)، ص 113-81.

وزارة التعليم السعودية. (1437هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

Arabic References

- Abū al-Diyār, Mu‘ad Najāh. (2012). *Al-tanamur ladā dhawī šu‘ūbāt al-ta‘allum: Maẓāhiruhu wa-asbābuhu wa-‘ilājuhu* (al-ṭab‘ah al-thāniyah). al-Kuwayt: Markaz Taqwīm wa-Ta‘līm al-Tifl.
- Abū Khushaym, Faṭimah Muḥammad Salīm. (2023). Ṣāhirat al-tanamur al-madrasī ladā ṭullāb al-marḥalah al-‘iḍādiyyah wa-subul muwājahatihā min wijhat naẓar al-akḥaṣā‘iyyīn wa-al-mu‘allimīn. *Majallat al-Qal‘ah*, Kulliyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm Masallātah, Jāmi‘at al-Marqab, (21), 113–133.
- Aṣlān, Munā ‘Umar Ṣāliḥ. (2024). Dawr al-qiyādah al-tarbawīyyah fī al-takhfīf min ṣāhirat al-tanamur al-iliktrūnī fī al-madāris al-thānawīyyah min wijhat naẓar al-istishārah al-tarbawīyyah. *Dirāsāt Tarbawīyyah wa-Nafsiyyah*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Zaqāzīq, (138), 255–299.
- al-Ḥārithī, Ashwāq ‘Āyid, & al-Thubayti, ‘Adnān Ma‘tūq Waṣal Allāh. (2025). Wāqī‘ al-tanamur ‘alā al-ṭalībāt dhawāt al-‘āqah al-fikriyyah fī madāris al-ta‘līm al-‘āmm min wijhat naẓar mu‘allimātihinna. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Jāmi‘at Banhā, 36(142), 389–442.
- al-Ḥārithī, Ṣāliḥah Ḥusayn Muḥammad, & Abū al-‘Ulā, Nawāl Aḥmad al-Badawī Sayyid. (2025). Wāqī‘ al-tanamur ‘alā al-ṭalābah dhawī šu‘ūbāt al-ta‘allum min wijhat naẓar awliyā‘ umūrihim bi-Madīnat Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth, Ghazzah, 9(1), 66–89.
- al-Ḥāzmī, ‘Adnān ibn Naṣir. (2023). Wāqī‘ al-tanamur ‘alā al-ṭullāb dhawī Mutalāzimat Dawn fī madāris al-damj min wijhat naẓar awliyā‘ al-umūr. *Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyyah*, Jāmi‘at Ḥā’il, (18), 125–145.
- al-Du‘ays, Mājid ‘Alī Ḥasan. (2025). Dawr al-idārah al-madrasīyyah fī al-ḥadd min intishār ṣāhirat al-tanamur al-ṭullābī fī madāris al-ta‘līm al-‘āmm bi-Madīnat Ibb. *Majallat Jāmi‘at al-Bayḍā’*, Jāmi‘at al-Bayḍā’, 7(3), 1–22.
- al-Dhar‘ānī, ‘Abd al-Salām Ādam ‘Alī Ḥamid. (2024). Wāqī‘ ṣāhirat al-tanamur al-madrasī fī madāris al-marḥalah al-ibtidā‘iyyah bi-Madīnat al-Marj min wijhat naẓar al-akḥaṣā‘iyyīn al-ijtimā‘iyyīn. *Majallat Āfāq lil-Dirāsāt al-Insāniyyah wa-al-Taṭbiqīyyah*, Kulliyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Abyār, Jāmi‘at Banghāzī, (1), 1–16.



- al-Rifāʿī, Mālik ibn Muḥammad Salīm. (2021). Sulūk al-tanamur al-madrasī wa-ʿalāqatuhu bi-mafhūm al-dhāt al-akādīmī ladā al-talāmīdh dhawī ʿuḡbāt al-taʿallum. *al-Majallah al-Tarbawīyyah*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Sūhāj, (82), 227–268.
- Rifāʿī, Muḥammad Sulaymān Muḥammad, & Arnāʿūt, Aḥmad Ibrāhīm Salmī Aḥmad. (2023). Dawr al-idārah al-madrasīyyah fī al-ḥadd min ḡāhīrat al-tanamur ḡidd al-talāmīdh dhawī ʿuḡbāt al-taʿallum bi-al-madāris al-ibtidāʿīyyah fī Muḡāfaẓat Shamāl Sīnā. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, 47(1), 15–142.
- al-Sarī, Iḡsān Ghadīfān, al-Sarī, Muḡannad Ghadīfān ʿAlī, & Abū Maryam, ʿAnān Rāshīd ʿAlī. (2024). Darajat al-tanamur ʿalā al-ṭalabah al-murāḡiqīn dhawī al-īʿāqah al-mudmaḡīn fī al-madāris al-nīẓāmīyyah min wīḡhat naẓar al-murshīdīn al-tarbawīyyīn. *Majallat al-Manārah lil-Buḡūth wa-al-Dirāsāt: Sīlsilat al-ʿUlūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, Jāmiʿat Āl al-Bayt, 3(2), 183–199.
- al-ʿAwṛānī, Ḥanān Saʿīd ʿAlī Saʿīd, Aṭṭayrajah, ʿĀʿīshah Sālīm, & Bīlḡāj, ʿAfāf Muḡammad Aḡmad. (2025). Asbāb ḡāhīrat al-tanamur al-madrasī min wīḡhat naẓar al-akḡaṣāʿī al-īḡtimāʿī wa-al-murshīd al-nafsi fī baʿḡ madāris al-taʿlīm al-asāsī. *Majallat al-Tarbawī*, Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Khums, Jāmiʿat al-Marqab, (26), 594–606.
- Qāsim, Fāṭimah Faṭḡī Muḡammad, & ʿĀmir, ʿAbd al-Nāṣir al-Sayyīd. (2025). al-Bīnyah al-ʿāmīliyyah li-mīqyās al-tanamur al-madrasī wa-ʿalāqatuhu bi-asālīb al-muʿāmalah al-wālidayn wa-al-manākh al-madrasī ladā al-murāḡiqīn bi-istikhdām manḡajīyyat al-ṭuruq al-mukḡtalaṭah. *al-Majallah al-ʿArabīyyah lil-Qīyās wa-al-Taḡwīm*, al-Jamʿīyyah al-ʿArabīyyah lil-Qīyās wa-al-Taḡwīm, 6(11), 92–149.
- al-Qaḡṭānī, ʿAbd Allāh Manāḡḡī Hudayb. (2022). Wāqīʿ al-tanamur al-madrasī ladā al-ṭalabah dhawī ʿuḡbāt al-taʿallum min wīḡhat naẓar al-muʿallīmīn. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Asyūt, 38(10), 81–113.
- Wīẓarat al-Taʿlīm al-Saʿūdīyyah. (1437H/2016). *al-Dalīl al-tanzīmī lil-tarbiyah al-kḡaṣṣah*. al-Riyāḡ: Wīẓarat al-Taʿlīm, al-Mamlakah al-ʿArabīyyah al-Saʿūdīyyah.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- AlBuhairan, F., Al Eissa, M., Alkufeidy, N., & Almuneef, M. (2016). Bullying in early adolescence: An exploratory study in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 3(2), 64–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2016.01.002>
- Alqahtani, K. M. (2018). *Teachers' perceptions and behaviors toward the bullying of elementary students with learning disabilities in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago). Concordia University Chicago.



- Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group. (2015). *Research snapshot from a literature review*. <https://bullyingnoway.gov.au/understanding/Documents/research-snapshot-role-of-school-culture-and-climate.pdf>
- Avraamidou, M. (2012). *Physical, verbal, and relational bullying of pupils with learning difficulties in Cypriot primary schools* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of Warwick). University of Warwick.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362–375.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515–537. New York, NY: Springer US.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a National Education Association study. *School Psychology Review*, 42(3), 280–297.
- Braunwell, N. D. V. (2016). *Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness*. Rowan University.
- Cassingena, B. (2018). *Educators' perceptions of bullying and children with special needs*. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 79–95.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559–567.
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397–418.
- Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2(3), 235–242.
- Iyanda, A. E. (2021). Bullying victimization of children with mental, emotional, and developmental or behavioral (MEDB) disorders in the United States. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1–13.
- Jiang, S., Liu, R. D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Hong, W. (2022). Why the victims of bullying are more likely to avoid involvement when witnessing bullying situations: The role of bullying sensitivity and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5–6), NP3062–NP3083.



- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology, 38*(9), 1201–1217.
- McCullough, J. (2025). *School bullying* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana Wesleyan University.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of Paediatrics and Child Health, 54*(10), 1077–1083.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611.
- Ofe, E. E., Plumb, A. M., Plexico, L. W., & Haak, N. J. (2016). School-based speech-language pathologists' knowledge and perceptions of autism spectrum disorder and bullying. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 47*(1), 59–76.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171–1190.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–134.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology, 51*(7), 913–920.
- Sarazen, J. A. (2002). *Bullies and their victims: Identification and interventions* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin–Stout). University of Wisconsin–Stout.
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., & Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: The relationship between victimization and perception of being a victim. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(24), 9540.
- Smokowski, P., & Evans, C. (2019). *Bullying and victimization across the lifespan*. Springer International Publishing.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 65–91). Routledge.
- Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2008). *Eyes on bullying: What can you do*. Education Development Center.
- Timm, V. M., & Eskill-Blokland, L. M. (2011). A construction of bullying in a primary school in an underprivileged community: An ecological case study. *South African Journal of Psychology, 41*(3), 339–350.



- Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behavioral Disorders, 38*(4), 243–257.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2024). *What is bullying?* StopBullying.gov. <https://www.stopbullying.gov/bullying/what-is-bullying>
- Wiener, J., & Timmermanis, V. (2012). Social relationships: The 4th R. In *Learning about learning disabilities* (pp. 89–140). Elsevier.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*(4), 673–696.



الملاحق

ملحق (1) استبانة سلوك التنمر المدرسي

إعداد: هند ناصر هزاع المطيري (2026)

أولاً: البيانات الأساسية:

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عال ☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة:

☐ من 1 – 5 سنوات

☐ من 6-10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

ثانياً: تعليمات المقياس:

المعلمة الفاضلة يُعرض على حضراتكن بعض العبارات التي تقيس سلوكيات التنمر التي يمكن أن تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم، فيرجى وضع علامة (√) أمام العبارة وأسفل البديل الذي يعبر عن مدى تقديرك لحدوث هذا السلوك داخل المدرسة، ودور المدرسة في التصدي لذلك السلوك. على أن توضع علامة واحدة أمام كل عبارة، ويرجى التأكد من أنكن أجبتن على جميع المفردات. شاكرين تعاونكن

ثالثاً: فقرات المقياس

م	العبارات	غير موافق بشدة	موافق بشدة	محاييد	موافق	موافق بشدة
التنمر الجسدي						
1	تلاحق بعض الطالبات زميلاتهن من ذوات صعوبات التعلم أثناء تحركهن داخل الفصل أو بفناء المدرسة بغية مضايقتهن وإلحاق الأذى بهن.					
2	تتعرض بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للبصق عليهن من قبل زميلاتهن.					
3	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للقذف بالأقلام أو الكتب ونحوها عن قصد من بعض الطالبات.					
4	تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإيذاء من قبل بعض زميلاتهن سواء بالضرب، أو الدفع أو الركل أو القرص أو شد الشعر أو الملابس وغيرها.					
5	يتم اجبار الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن على القيام ببعض الأمور رغماً عنهن؛ مثل: تغيير مكان					



الجلوس أو رفع بعض الأوراق الملقاة بحجرة الدراسة.

6 تُرغم الطالبات ذوات صعوبات التعلم منهن من قبل زميلاتهن على الانصراف من حجرة الدراسة بعد انصراف زميلاتهن أولاً.

7 تتعرض بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للصفع على الوجه أو البصق من قبل زميلاتهن.

التنمر اللفظي

8 تنادى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بألفاظ نابية من قبل زميلاتهن.

9 يتم السخرية من طريقة قراءة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل زميلاتهن.

10 تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتغامز من قبل زميلاتهن.

11 تتهامس بعض الزميلات عن زميلاتهن من الطالبات ذوات صعوبات التعلم للسخرية منهن بأسلوب غير مفهوم.

12 تقوم بعض الطالبات بالصراخ في وجه الطالبات ذوات صعوبات التعلم بصوت عالٍ لإفزازهن.

13 يتم الاستهزاء من حديث الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقطع كلامهن وعدم السماح لهن باستكمال حديثهن من قبل زميلاتهن.

14 يتم إطلاق أسماء غير لائقة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم للسخرية منهن ومضايقتهن.

التنمر الاجتماعي

15 تُمنع الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المشاركة في مجموعات العمل من قبل زميلاتهن.

16 تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتقليل من شأنهن من قبل بعض زميلاتهن أمام الأخريات.

17 يقل تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع زميلاتهن بسبب الإقصاء.

18 تُتهم الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن بأشياء لم يفعلنها.

19 تُستبعد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المشاركة في الأنشطة المدرسية الجماعية من قبل زميلاتهن.



20 تُرفض مرافقة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل بعض زميلاتهن.

21 يتم تجاهل الطالبات ذوات صعوبات التعلم عمداً من قبل زميلاتهن داخل الفصل أو المدرسة.

التنمر العلاني

22 يتم إفساد علاقات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع زميلاتهن.

23 تعاني الطالبات ذوات صعوبات التعلم من ضعف العلاقات الاجتماعية المستقرة داخل المدرسة.

24 يتم نشر شائعات عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

25 يتم تحريض الطالبات على مقاطعة زميلاتهن من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

26 تُستخدم الصداقات كوسيلة للضغط أو التهديد أو المساومة في تعامل الطالبات مع زميلاتهن من ذوات صعوبات التعلم.

27 تُستخدم أسرار الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإساءة إليهن.

28 تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للخداع في العلاقات من قبل زميلاتهن.

التنمر ضد الممتلكات

29 تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالاعتداء على ممتلكاتهن بالسلب أو التخريب من قبل زميلاتهن.

30 يتم إخفاء ممتلكات الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قبل زميلاتهن بغية مضايقتهن.

31 كثيراً ما تشتكي بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم من فقدان بعض متعلقاتهن الشخصية داخل المدرسة.

32 تستخدم بعض الطالبات نفوذهن في الحصول على بعض ممتلكات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

33 تُجبر بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم على مشاركة ممتلكاتهن مع بعض زميلاتهن.

34 تقوم بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بترك أغلب متعلقاتهن بالمنزل خشية أن تُسلب منهن بالقوة من قبل زميلاتهن بالمدرسة.

35 تتنازل بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن بعض



أغراضهن لزميلاتهن لتجنب تعرضهن للأذى.

التنمر الإلكتروني Cyber-bullying

36 تُرسل رسائل تهديد أو سخرية عبر وسائل التواصل الاجتماعي

إلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

37 يتم استبعاد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من المجموعات

الإلكترونية من قبل زميلاتهن.

38 تتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم للإساءة عبر وسائل

التواصل الاجتماعي من قبل زميلاتهن.

39 يتم نشر شائعات إلكترونية عن الطالبات ذوات صعوبات

التعلم عبر الوسائل الإلكترونية.

40 يتم نشر صور أو معلومات محرجة عن الطالبات ذوات

صعوبات التعلم.

41 تشتكي الطالبات ذوات صعوبات التعلم من تداول الأمور

الخاصة بهن عبر وسائل التواصل الإلكترونية بين زميلاتهن.

42 يتم تداول صور مسيئة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تعكس

السخرية منهن.

دور المدرسة في الحد من التنمر:

43 وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ومعلنة للجميع

ضد المتنمرات.

44 الوقوف على أسباب التنمر لدى الطالبات بالمدرسة ثم وضع

برامج علاجية فردية وجماعية لهن.

45 توعية المعلمات وأولياء الأمور والطالبات بماهية سلوك التنمر

وخطورته على جميع الأطراف والمجتمع.

46 المتابعة والمراقبة التربوية المستمرة للرصد المبكر لحالات التنمر

والتعامل معها.

47 إعداد وتنفيذ برامج وقائية عن التنمر وتدريب الطالبات عليها.

48 تفعيل الاشراف اليومي بشكل إيجابي لتوفير مناخ مدرسي آمن

وإيجابي لكل أفراد المدرسة.

49 تعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر عن الطالبات داخل

المدرسة.





بناء وتقنين مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا (SSE-GS) وفق أسلوب ثيرستون بطريقة الفترات المتساوية ظاهرياً

د. خالد محمد الحسن الحياصات *

Km.alheasat@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام أسلوب ثيرستون (الفئات المتساوية ظاهرياً)، والتحقق من خصائصه السيكومترية، فضلاً عن تحديد مستوى الكفاءة لديهم. تكوّنت الصورة الأولية للمقياس من (60) فقرة، عُرضت على مجموعة من المحكمين للتحقق من سلامة الصياغة، وأسفر ذلك عن حذف (13) فقرة. بعد ذلك تم تقديم (47) فقرة إلى (30) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص لتصنيف محتوى كل فقرة من حيث شدة التفضيل أو عدم التفضيل لموضوع الكفاءة الذاتية الإحصائية، وذلك على متصل يتألف من (11) فئة متساوية. ومن خلال استجابات المحكمين تم حساب القيم التدريجية والمدى الربعي لكل فقرة، وانتقاء (35) فقرة موزعة على متصل السمة بصورة متقاربة. وقد تم تقصي الخصائص السيكومترية المتعلقة بصدق وثبات هذه الفقرات المكونة للمقياس بصورته النهائية، إذ طُبِّقَ المقياس على عينة مكونة من (294) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي، كما بلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (0.89). كما أسفر التحليل العاملي عن أربعة أبعاد رئيسية هي: الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي، وإجراء التحليل الإحصائي، وتفسير النتائج الإحصائية، واتخاذ القرار. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى الطلبة جاء في المستوى المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الإحصائية، بناء المقياس، أسلوب ثيرستون، الخصائص السيكومترية، طلبة الدراسات العليا.

*

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

للاقتباس: الحياصات، خالد محمد الحسن. (2026). بناء وتقنين مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا (SSE-GS) وفق أسلوب ثيرستون بطريقة الفترات المتساوية ظاهرياً، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 468-497.

© 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.



Construction and Standardization of a Statistical Self-Efficacy Scale among Graduate Students (SSE-GS) Using Thurstone's Method of Equal-Appearing Intervals

Dr. Khaled Mohamed Alhasan Alhyasat*

Km.alheasat@qu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to construct and validate a Statistical Self-Efficacy Scale for Graduate Students (SSE-GS) based on Thurstone's Equal-Appearing Interval Method, examine its psychometric properties, and determine the level of statistical self-efficacy among graduate students. The initial version of the scale consisted of 60 items, which were reviewed by a panel of experts to ensure clarity and appropriateness of wording, resulting in the elimination of 13 items. Subsequently, 47 items were presented to 30 expert judges, who classified each item into 11 ordered categories ranging from most favorable to most unfavorable along a continuum of statistical self-efficacy; based on their responses, scale values (medians) and interquartile ranges were computed, and 35 items were selected and distributed approximately evenly along the continuum. The final form of the scale was administered to a sample of 294 graduate students to evaluate its validity and reliability, and the results demonstrated strong factorial validity and high internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.89. Exploratory factor analysis revealed four dimensions—self-efficacy in statistical planning, conducting statistical analysis, interpreting statistical results, and research decision-making—and the findings indicated that the overall level of statistical self-efficacy among graduate students was moderate.

Keywords: Statistical self-efficacy, scale development, Thurstone method, psychometrics, graduate students.

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

Cite this article as: Alhyasat, Khaled Mohamed Alhasan. (2026). Construction and Standardization of a Statistical Self-Efficacy Scale among Graduate Students (SSE-GS) Using Thurstone's Method of Equal-Appearing Intervals. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 468-497

© 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

شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة العوامل النفسية والمعرفية التي تؤثر في تعلم الطلبة وأدائهم الأكاديمي، ويُعد مفهوم الكفاءة الذاتية أحد أبرز العوامل التي حظيت باهتمام واسع في مجالات علم النفس التربوي والبحث التربوي. وقد برز هذا المفهوم ضمن إطار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي طورها ألبرت باندورا Albert Bandura، إذ عرّف الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم أفعاله وتنفيذها لتحقيق مستويات معينة من الأداء في مواقف محددة (Bandura, 1997). وتشير هذه المعتقدات إلى تصورات الفرد عن كفاءته في التعامل مع متطلبات المواقف المختلفة، وهي تؤثر بصورة مباشرة في اختياراته السلوكية ومستوى الجهد الذي يبذله، ومدى مثابرته في مواجهة التحديات (Bandura, 1986).

وقد أظهرت العديد من الدراسات التربوية أن الكفاءة الذاتية تمثل عاملاً مهماً في تفسير الفروق الفردية في التعلم والتحصيل الأكاديمي؛ إذ يميل الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية إلى وضع أهداف تعليمية أكثر تحدياً، كما يظهرون درجة أعلى من المثابرة والتنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (Zimmerman, 2000). كما تُسهم الكفاءة الذاتية في تعزيز الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، وتؤثر في مستوى أدائهم الأكاديمي وفي قدرتهم على مواجهة الصعوبات المرتبطة بعملية التعلم (Schunk & DiBenedetto, 2020).

وفي ضوء التطورات التي شهدتها البحوث التربوية، اتجهت العديد من الدراسات الحديثة إلى دراسة الكفاءة الذاتية في مجالات أكاديمية متخصصة، إذ برز مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي يشير إلى اعتقاد الطلبة بقدرتهم على أداء المهام الدراسية بنجاح، ومن بين هذه المجالات ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية الإحصائية الذي يعكس معتقدات الطلبة حول قدراتهم على فهم المفاهيم الإحصائية واستخدام الأساليب التحليلية المناسبة في معالجة البيانات وتفسير نتائج البحوث العلمية. ويكتسب هذا النوع من الكفاءة أهمية كبيرة لدى طلبة الدراسات العليا؛ نظراً لأن برامج الدراسات العليا تعتمد بدرجة كبيرة على البحث العلمي واستخدام الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات واستخلاص النتائج (Onwuegbuzie & Wilson, 2003).

وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية الإحصائية في ضوء الدور المتنامي الذي يؤديه الإحصاء في تفسير الظواهر العلمية ودعم نتائج البحوث التجريبية في مختلف مجالات المعرفة؛ إذ تُتخذ العديد



من القرارات استناداً إلى النتائج الإحصائية المستخلصة من الدراسات العلمية (Joe, 2005)، إذ يرتبط الوصول إلى نتائج موثوقة ارتباطاً وثيقاً بمدى الإلمام الدقيق بآليات جمع البيانات وتحليلها وعرضها. ويؤدي أي قصور أو تشويش في هذه العمليات إلى آثار مباشرة في دقة النتائج وموثوقيتها (Earp, 2007). وقد أشار إيرب (Earp, 2007) إلى أن شريحة واسعة من أفراد المجتمع تفتقر إلى المهارات اللازمة للتفكير النقدي في نتائج الدراسات التجريبية المعقدة إحصائياً، مما يجعل امتلاك المهارات الإحصائية شرطاً أساسياً لاتخاذ قرارات سليمة. ويزداد هذا الأمر في ظل اعتماد قطاعات حيوية، كالحكومة والاقتصاد والتعليم والصحة، بدرجات متفاوتة على النتائج الإحصائية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات (Schneider, 2004).

وعلى الرغم من الدور المحوري للإحصاء في البحث العلمي، تشير العديد من الدراسات إلى أن عدداً كبيراً من الطلبة يواجهون صعوبات في تعلمه أو يعانون من مستويات مرتفعة من القلق المرتبطة بدراسة المقررات الإحصائية، وهو ما قد يؤثر في مستوى ثقتهم بقدرتهم على استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة في بحوثهم العلمية (Collins & Onwuegbuzie, 2007; Onwuegbuzie & Daley 1999; Onwuegbuzie, 2004; Koh & Zawi, 2014). كما بينت دراسات متعددة أن نسبة كبيرة من طلبة التعليم ما بعد الثانوي ينظرون إلى الإحصاء بوصفه أكثر المقررات صعوبة وإثارة للقلق وأقلها متعة ضمن خطتهم الدراسية (Baloglu, 2004; Bell, 2008; Dyleman, 2011; Onwuegbuzie & Willson, 2003; Pan & Tang, 2005; Perepiczka et al., 2011).

وفي ظل الاعتماد المتزايد على الإحصاء، أولت مؤسسات التعليم العالي اهتماماً كبيراً بتنمية المهارات الإحصائية لدى الطلبة؛ إذ تشترط معظم برامج التعليم الجامعي اجتياز مقررات في مناهج البحث تتضمن الإحصاء، بوصفها مطلباً أساسياً للتخرج (Davis, 2003; Perepiczka et al., 2011)، وتكتسب هذه المتطلبات أهمية خاصة في الجامعات، إذ يُعد امتلاك المعرفة الأساسية بالبحث العلمي، بما في ذلك الإحصاء، شرطاً جوهرياً لإعداد رسالة علمية رصينة تؤهل الطالب لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه (Kpolovie, 2010; Koh & Zawi, 2014).

وقد اهتمت الدراسات التربوية والنفسية أيضاً بتطوير أدوات قياس للكفاءة الذاتية الإحصائية والتحقق من خصائصها السيكمومترية، إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات تمتع المقاييس بدرجات جيدة من الصدق والثبات، وقد بينت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الإحصائية ومتغيرات



تعليمية أخرى مثل القلق الإحصائي والأداء الأكاديمي (Finney & Schraw, 2003; Perepiczka et al., 2011).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة الكفاءة الذاتية الإحصائية، فإن الأدوات المقننة لقياس هذا المتغير في البيئة العربية ما تزال محدودة، كما أن معظم المقاييس المتاحة طُورت في سياقات ثقافية مختلفة، الأمر الذي يستدعي تطوير أدوات قياس ملائمة للبيئة الأكاديمية العربية. اهتمت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية بدراسة الكفاءة الذاتية الإحصائية، سواء من خلال تطوير مقاييس متخصصة أو دراسة علاقتها بأداء الطلاب الأكاديمي ومستوى القلق المرتبط بالإحصاء، وهو ما يوضح أهمية هذا المتغير في سياق التعلم الإحصائي والبحث العلمي.

بدأت الدراسات المبكرة مثل دراسة (Finney & Schraw, 2003)، التي هدفت إلى تطوير مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية (Current Statistics Self-Efficacy, CSSE) وتحديد أثر الكفاءة الذاتية على أداء الطلاب في مقررات الإحصاء، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي وطبقا المقياس على عينة من طلاب البكالوريوس (نحو 150 طالباً) في جامعات أمريكية متعددة. وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وأن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الإحصائية العالية أبدوا أداءً أفضل ومستويات أقل من القلق الإحصائي.

وفي دراسة أجراها (Lu et al., 2018)، هدفت إلى تحسين مقياس CSSE باستخدام نموذج راش لضمان خصائص سيكومترية قوية، وطبقت الدراسة على 200 طالب دراسات عليا في مجال العلوم الاجتماعية. أظهرت النتائج تعديل المقياس إلى CSSE-26 وتحقيقه لافتراضات أحادية البعد وملاءمة الفقرات، مما يعزز صلاحيته لقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بدقة لدى طلاب الدراسات العليا.

وفي سياق مشابه، قامت (Maat et al., 2018) بدراسة تهدف إلى تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية (SSE) لدى طلاب الدراسات العليا باستخدام نموذج Rasch، إذ طبق الباحثون الاستبانة المكوّنة من 22 فقرة على عينة قدرها 241 طالباً من طلاب الدراسات العليا في جامعة ماليزية. وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخواص سيكومترية جيدة، بما في ذلك موافاة الفقرات (Item Fit) وصلاحية البعد الأحادي وموثوقية الفقرات والأشخاص، مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسات المستقبلية.

أما على صعيد البيئة التعليمية العربية، فقد قام (Teleb & Alqhtani, 2022) بتطوير مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية لدى المتدربين في مؤسسة التدريب المهني في مدينة أمها في السعودية،



واستخدم الباحثان المنهج الوصفي مع عيّنة من 300 متدرب جامعي، فحدّدوا أربعة أبعاد رئيسية للكفاءة الذاتية الإحصائية (التحضير، التطبيق، تحليل النتائج، التفسير)، وتحققوا من صدق وثبات المقياس عبر التحليل العاملي الاستكشافي، ما وفر أدلة على ملائمة البيئة العربية. كما طوّر (Lin & Huang, 2013) مقياساً لثقة الطلاب في الفهم الإحصائي (Statistical Literacy Self-Efficacy Scale) لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدما نموذج Rasch في التحقق من خصائصه السيكمومترية، فأظهرت الدراسة أن المقياس يتمتع بصدق داخلي جيد وملاءمة الفقرات، مما يدل على قدرة هذا النوع من المقاييس على التحقق السيكمومتري الدقيق في سياقات تعليمية مختلفة.

كما هدفت دراسة (Tomas et al., 2025) إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في عدد من الدول العربية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت المقياس على عينة كبيرة من الطلبة الجامعيين من ست دول عربية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي، كما أظهرت النتائج ارتفاع معامل الثبات الداخلي للمقياس، مما يؤكد ملائمة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في السياقات العربية.

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية الكفاءة الذاتية الإحصائية في تفسير سلوك الطلبة وأدائهم في المقررات الإحصائية، كما تؤكد الحاجة إلى تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، خاصة لطلبة الدراسات العليا الذين تعتمد دراستهم بدرجة كبيرة على البحث العلمي والتحليل الإحصائي. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة هذا المتغير، فإن الأدوات المقننة في البيئة الأكاديمية العربية ما تزال محدودة، وغالبية المقاييس المتاحة طوّرت في سياقات ثقافية مختلفة، مما يستدعي تصميم أدوات ملائمة للبيئة المحلية.

وفي هذا السياق، يُعد أسلوب الفترات المتساوية ظاهرياً (Thurstone's Equal-Appearing Intervals Method) التي قدمها عالم القياس النفسي ثيرستون Louis Leon Thurstone، من الطرق الموثوقة لبناء مقاييس سيكمومترية دقيقة، إذ يعتمد على تقييم مجموعة من الخبراء لتحديد موقع كل فقرة على مقياس السمة، واختيار الفقرات التي تحقق أعلى درجات الاتفاق بينهم، بما يضمن صدق المحتوى والتدرج المنطقي للفقرات (Thurstone & Chave, 1929; Anastasi & Urbina, 1997).



وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى بناء وتقنين مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام طريقة ثيرستون، بهدف توفير أداة علمية دقيقة يمكن الاعتماد عليها في الدراسات التربوية والنفسية المستقبلية، ودعم تطوير البرامج التعليمية التي تعزز المهارات البحثية والإحصائية لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة

يُعد الإحصاء من الأدوات الأساسية في البحث العلمي، إذ يعتمد عليه الباحثون في تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها بصورة علمية دقيقة. تزداد أهميته لدى طلبة الدراسات العليا، نظرًا لاعتمادهم المباشر عليه في إعداد البحوث العلمية والرسائل الجامعية التي تتطلب استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، تشير العديد من الدراسات التربوية إلى أن عددًا كبيراً من الطلبة يواجهون صعوبات في تعلم الإحصاء، إضافة إلى مشاعر القلق المرتبطة بالمقررات الإحصائية، مما قد يقلل من ثقتهم بقدرتهم على فهم المفاهيم الإحصائية وتطبيقها في بحوثهم العلمية. وفي هذا السياق، يبرز مفهوم الكفاءة الذاتية الإحصائية كمتغير نفسي مهم يعكس معتقدات الطلبة حول قدرتهم على تعلم الإحصاء واستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة. وقد أظهرت الدراسات أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية يسهم في تحسين أداء الطلبة وزيادة قدرتهم على التعامل مع البيانات، في حين يرتبط انخفاضها بارتفاع القلق الإحصائي وتجنب استخدام الأساليب المتقدمة. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة الكفاءة الذاتية الإحصائية، فإن الأدوات المقننة لقياسها في البيئة العربية ما تزال محدودة، وغالبية المقاييس المتاحة طُوّرت في سياقات ثقافية وتعليمية مختلفة، مما يستدعي تطوير أدوات ملائمة للبيئة الأكاديمية العربية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، مستنداً إلى أسلوب ثيرستون (طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً)، بهدف قياس هذا المتغير بدقة وموضوعية لدى طلبة الدراسات العليا.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما القيم التدريجية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا وفق أسلوب ثيرستون (طريقة أسلوب الفترات المتساوية ظاهرياً)؟

السؤال الثاني: ما دلالات الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في صورته النهائية؟



السؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المقياس المطور؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. بناء مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة.
2. تحديد القيم التدريجية لفترات المقياس وفق أسلوب ثيرستون (طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً).
3. التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات.
4. التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا.
5. التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم في ضوء المقياس المطور.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها لمتغير نفسي وتربوي مهم مرتبط بتعلم الإحصاء والبحث العلمي، وهو الكفاءة الذاتية الإحصائية. كما تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية من خلال تطوير أداة قياس علمية تستند إلى أسلوب ثيرستون (طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً)، بما يعزز من إمكانية الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية في قدرة المقياس على تشخيص مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا، مما يساعد أعضاء هيئة التدريس والباحثين على التعرف إلى جوانب القوة والضعف لدى الطلبة في التعامل مع الإحصاء. كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية أو مقررات تعليمية تسهم في تنمية مهارات الطلبة وثقتهم في استخدام الأساليب الإحصائية في بحوثهم العلمية.



مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية الإحصائية (Statistical Self-Efficacy): تشير الكفاءة الذاتية الإحصائية إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تعلم المفاهيم الإحصائية وفهمها واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات وتفسير نتائج البحوث العلمية (Finney & Schraw, 2003).

التعريف الإجرائي: تعرف الكفاءة الذاتية الإحصائية في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية الذي يتم بناؤه وتقنيه في هذه الدراسة وفق أسلوب ثيرستون.

أسلوب ثيرستون (Thurstone Method): أحد الأساليب الكلاسيكية في بناء المقاييس النفسية والاتجاهية، ويعتمد على تقدير مجموعة من المحكمين لفقرات المقياس وفق درجات متدرجة، ثم حساب القيم التدريجية لفقرات باستخدام طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً (Thurstone & Chave, 1929).

التعريف الإجرائي: يقصد بأسلوب ثيرستون في هذه الدراسة الطريقة المستخدمة لتحديد القيم التدريجية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية اعتماداً على تقديرات المحكمين وفق طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً.

بناء المقياس (Scale Construction): يقصد ببناء المقياس عملية تطوير أداة قياس لقياس متغير نفسي أو تربوي من خلال تحديد أبعاد المفهوم وصياغة الفقرات المناسبة له، ثم التحقق من صدق الأداة وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (DeVellis, 2017).

التعريف الإجرائي: يقصد ببناء المقياس في هذه الدراسة إعداد مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا من خلال صياغة فقراته وتحديد القيم التدريجية لها وفق أسلوب ثيرستون، ثم التحقق من خصائصه السيكمترية.

طلبة الدراسات العليا (Graduate Students): يقصد بطلبة الدراسات العليا الطلبة الملتحقون بالبرامج الأكاديمية التي تلي مرحلة البكالوريوس، مثل برامج الماجستير والدكتوراه، التي تركز على التخصص المتقدم والبحث العلمي (Creswell & Creswell, 2018).

التعريف الإجرائي: يقصد بطلبة الدراسات العليا في هذه الدراسة؛ الطلبة المسجلين في برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1447هـ.



الخصائص السيكومترية (Psychometric Properties): تشير الخصائص السيكومترية إلى مجموعة المؤشرات الإحصائية التي تعكس جودة أداة القياس وقدرتها على قياس المتغير المستهدف بدقة، ومن أهمها الصدق والثبات (Cohen et al., 2018).

التعريف الإجرائي: يقصد بالخصائص السيكومترية في هذه الدراسة مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بعد تطبيق إجراءات البناء والتحليل الإحصائي للمقياس. حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:
الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على أسلوب ثيرستون (طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1447هـ
الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.
مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين رئيسيتين؛ الأولى فئة المحكمين التي استخدمت في انتقاء فقرات المقياس في ضوء قيمها التدريجية ومقاييس التشتت، واشتملت هذه الفئة على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وقد بلغ عدد هذه الفئة (57) محمكاً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1447هـ، أما الفئة الثانية فهي فئة المستجيبين وتضم جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة القصيم المسجلين في برامج الدراسات العليا خلال الفصل نفسه، البالغ عددهم (1366) طالباً وطالبة، إذ استخدمت استجاباتهم للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وكذلك لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) محمكاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية لغرض إيجاد القيم التدريجية والمدى الربيعي للفقرات، و (315) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية إذ كانت الشعبة هي وحدة الاختيار لغرض التحليل العاملي، و(294) طالباً وطالبة آخرين تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية إذ كانت الشعبة هي



وحدة الاختيار، وذلك لغرض تقصي الصدق والثبات للمقياس بصورته النهائية، ولتحديد مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لديهم.

أداة الدراسة: تم تحديد أبعاد أداة الدراسة استرشاداً بالأدبيات السابقة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الإحصائية، وبناءً على الدراسات التي تناولت تطوير مقاييس لقياس هذا المتغير والتحقق من خصائصها السيكمترية. وقد أظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية الإحصائية تتضمن مجموعة من الجوانب المرتبطة بمعتقدات الطالب حول قدرته (Finney & Schraw, 2003; Perepiczka,) (Chandler & Becerra, 2011; Maat et al., 2018; Lu, Estrada & Pulos, 2018; Teleb & Alqhtani, 2022). وذلك على النحو الآتي:

1. فهم المفاهيم الإحصائية.
2. استخدام الأساليب الإحصائية.
3. استخدام البرامج الإحصائية.
4. تفسير النتائج الإحصائية.
5. اتخاذ القرار الإحصائي.
6. الثقافة الإحصائية.
7. اختيار الاختبار.
8. تطبيق الإحصاء.

صياغة الفقرات:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الكفاءة الذاتية الإحصائية، قام الباحث بصياغة فقرات المقياس بما يتناسب مع طبيعة السمة المراد قياسها وأبعادها المختلفة. وقد روعي، عند صياغة الفقرات، أن تكون واضحة ومباشرة وخالية من الغموض، وأن تعبر كل فقرة عن فكرة واحدة فقط، وأن تكون مناسبة لمستوى أفراد العينة من طلبة الدراسات العليا. كما تم الاسترشاد بالأدبيات التربوية والنفسية التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية الإحصائية ومجالاتها المختلفة، مع مراعاة التنوع في صياغة الفقرات بحيث تغطي مختلف المهام والقدرات المرتبطة بالتعامل مع المفاهيم والإجراءات الإحصائية.



وقد تم اعتماد صياغة البنود وفق أسلوب الفئات المتساوية ظاهراً لثيرستون (Thurstone & Chave, 1929)، مستفيد من خبرة الدراسات السابقة في بناء أدوات قياس الكفاءة الذاتية الإحصائية، مثل دراسة Maat et al. (2018) التي أظهرت فعالية هذا الأسلوب في تحديد القيم التدريجية للفقرات وضمان صدقها وثباتها، ودراسة (Teleb & Alqhtani, 2022) التي أكدت صلاحية الأبعاد المقترحة في البيئة العربية.

وفي ضوء ذلك، تم إعداد الصورة الأولية منه بحيث تكونت من (60) فقرة، صيغت لتمثل مواقف ومهام أكاديمية وبحثية ترتبط بالكفاءة الذاتية الإحصائية، وذلك بما يضمن تغطية شاملة لمجالات الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا. وقد عكست الفقرات درجة ثقة الفرد في قدرته على أداء هذه المهام في سياق البحث العلمي، بما يتسق مع مفهوم الكفاءة الذاتية كما طرحه Albert Bandura في إطار نظريته المعرفية الاجتماعية.

وبعد الانتهاء من الصياغة الأولية، تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والإحصاء التربوي وعلم النفس التربوي، بهدف التحقق من مدى ملاءمتها لقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية، ووضوح صياغتها اللغوية، ومدى تمثيلها للأبعاد النظرية التي بنيت عليها الأداة. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف (13) فقرة لعدم مناسبتها أو تكرار مضمونها، ليصبح عدد فقرات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم (47) فقرة.

إجراءات جمع البيانات

بعد الانتهاء من إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بصورته الأولية في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات المنظمة لجمع بيانات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. إعداد الصورة الأولية للمقياس

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية، إذ تكونت من (60) فقرة، صيغت في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2. عرض المقياس على المحكمين (تحكيم الصياغة)

عُرضت الصورة الأولية للمقياس على (10) محكمين من المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي؛ للتحقق من سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات وملاءمتها لقياس السمة المستهدفة، وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف (13) فقرة، وتعديل بعض الفقرات الأخرى.



3. تطبيق أسلوب ثيرستون (الفئات المتساوية ظاهريًا)

بعد التعديل، تم تقديم (47) فقرة إلى (30) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص، إذ طُلب منهم تصنيف كل فقرة وفق درجة التفضيل أو عدم التفضيل لموضوع الكفاءة الذاتية الإحصائية، على متصل يتكون من (11) فئة متساوية، تمتد من أعلى درجة عدم تفضيل إلى أعلى درجة تفضيل. وبناءً على استجاباتهم تم حساب القيم التدريجية (الوسيط) والمدى الربيعي لكل فقرة، وانتقاء (35) فقرة تتوزع على متصل السمة بصورة مقاربة مع مراعاة انخفاض التشتت.

4. التحقق من أحادية البعد

تم تطبيق المقياس بصورته المعدلة على عينة استطلاعية مكونة من (315) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وذلك بهدف التحقق من أحادية البعد باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، إذ أظهرت النتائج سيطرة عامل عام.

5. التطبيق النهائي للمقياس

طُبِّقَ المقياس بصورته النهائية المكونة من (35) فقرة على عينة مكونة من (294) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة من حيث الصدق والثبات، وكذلك الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لديهم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أسئلة الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تم اختيار الأساليب الإحصائية بما يحقق الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة ببناء وتقنين مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أساليب الإجابة عن السؤال الأول

تم استخدام أسلوب الفترات المتساوية ظاهريًا الذي قدمه Louis Leon Thurstone (Thurstone Equal-Appearing Intervals Method) لبناء مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية، إذ تم الاعتماد على آراء المحكمين في تقدير القيم التدريجية لفقرات المقياس.

ولمعالجة بيانات التحكيم تم استخدام ما يأتي:

- الوسيط (Median) لتحديد القيمة التدريجية لكل فقرة على متصل السمة المقاسة .
- المدى الربيعي (Quartile Deviation (QD) لقياس درجة اتفاق المحكمين حول كل فقرة .



ثانياً: أساليب التحقق من الصدق والثبات (السؤال الثاني)

1. صدق المقياس (Validity)

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام ما يأتي:

- الصدق الظاهري (Face Validity): من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والإحصاء التربوي وعلم النفس التربوي، والحكم على مدى ملاءمة الفقرات ووضوحها.
- صدق المحتوى (Content Validity): باستخدام آراء المحكمين.
- الصدق البنائي (Construct Validity): وتم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis – EFA) لاستخلاص الأبعاد الكامنة للمقياس، والتحقق من تشبع الفقرات على العوامل المناسبة.

2. ثبات المقياس (Reliability)

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام:

- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha): لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ولكل بعد على حدة.

ثالثاً: أساليب الإجابة عن السؤال الثالث

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية الآتية:

- المتوسط الحسابي (Mean): لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): لقياس درجة تشتت الاستجابات حول المتوسط.

ولأغراض تفسير المتوسطات الحسابية الناتجة عن استجابات أفراد العينة، تم اعتماد المعيار الآتي لتحديد مستويات الكفاءة الذاتية الإحصائية (1-2.33= منخفض، 2.34-3.67= متوسط، 3.68-5= مرتفع).

نتائج الدراسة وتفسيراتها

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بهدف التحقق من أحادية البعد لأداة الدراسة، وذلك من خلال تطبيقها بصورتها الأولية على عينة مكونة من (315) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة. وقد



أسفر التحليل عن استخراج (7) عوامل فسّرت مجتمعة ما نسبته (68.50%) من التباين الكلي. كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (17.18)، في حين بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (4.81)، وبذلك فإن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى العامل الثاني تزيد عن (2)، وهي نسبة تعد مؤشراً على سيطرة عامل عام واحد وفق ما أشار إليه Hattie (1985)، الأمر الذي يدعم افتراض أحادية البعد للمقياس. وعليه، يمكن تفسير تعدد العوامل المستخرجة على أنه ناتج عن تباينات فرعية بين الفقرات، في حين يظل العامل الأول هو المفسر الرئيس للبناء المقاس. ويعرض الجدول رقم (1) نتائج التحليل العاملي، في حين يوضح الشكل رقم (1) التمثيل البياني (Scree Plot) الذي يُظهر الانحدار الحاد بعد العامل الأول، مما يعزز هذا الاستنتاج.

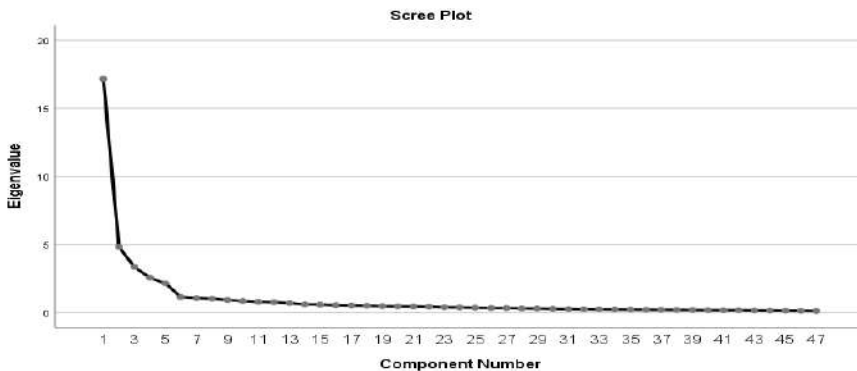
جدول (1)

نتائج التحليل العاملي وقيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر لكل عامل ونسبة التباين المفسر التراكمي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	17.18	36.55	36.55
2	4.81	10.24	46.79
3	3.34	7.11	53.89
4	2.56	5.49	59.33
5	2.13	4.54	63.87
6	1.13	2.40	66.27
7	1.05	2.24	68.50

الشكل (1)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بصورته الأولية





تقدير القيم التدرجية

بعد التحقق من أحادية البعد؛ وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما القيم التدرجية لفترات مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا وفق أسلوب ثيرستون (طريقة أسلوب الفترات المتساوية ظاهرياً)؟" عرضت فقرات المقياس على عينة مكونة من (30) محكماً من مجتمع الدراسة بجامعة القصيم، وطلب من كل محكم تصنيف محتوى كل فقرة ضمن إحدى الفئات على متصل يتكون من (11) فئة متساوية؛ إذ تمثل الفئة (1) أعلى درجة من عدم التفضيل، وتمثل الفئة (11) أعلى درجة من التفضيل، بينما تشير الفئة (6) إلى درجة الحياد، وبناء على استجابات المحكمين، تم حساب المدى الربعي لكل فقرة بوصفه مؤشراً على درجة تشتت التقديرات، وذلك لاستخدامه في المفاضلة بين الفقرات، بحيث تُفضل الفقرة ذات التشتت الأقل في حال تساوي القيمة التدرجية، كما حسبت القيمة التدرجية لكل فقرة باستخدام الوسيط لتحديد موقعها على متصل السمة، وبين الجدول رقم (2) القيم التدرجية والمدى الربعي لجميع فقرات المقياس.

جدول (2)

القيمة التدرجية وقيمة المدى الربعي للفقرات

رقم الفقرة	القيمة التدرجية	المدى الربعي	القرار	رقم الفقرة	القيمة التدرجية	المدى الربعي	القرار
1	2.11	2.4	تستبعد	25	2.65	2.9	مقبولة
2	6.16	2.7	مقبولة	26	2.8	5.1	مقبولة
3	5.8	5.3	تستبعد	27	2.38	3.2	مقبولة
4	8.59	3.3	مقبولة	28	4.27	2.1	مقبولة
5	4	3.4	مقبولة	29	9.67	2.8	مقبولة
6	10.85	1.3	تستبعد	30	1.84	3.1	مقبولة
7	5.08	1.6	مقبولة	31	10.21	2.4	مقبولة
8	7.24	3	مقبولة	32	6.7	1.2	مقبولة
9	9.4	2.1	مقبولة	33	8.86	2.9	مقبولة
10	8.05	2.6	مقبولة	34	1.57	2.8	تستبعد
11	3.73	2.6	مقبولة	35	4.2	5.2	تستبعد
12	9	5.4	تستبعد	36	3.19	2.7	مقبولة
13	4.81	3	مقبولة	37	5.62	3.2	مقبولة



14	2	4.9	مقبولة	38	4.54	2.8	تستبعد
15	9.13	3	مقبولة	39	10.48	1.7	تستبعد
16	5.89	2	مقبولة	40	7.51	2.4	مقبولة
17	5	4.8	مقبولة	41	6.6	4.9	تستبعد
18	3.46	3	مقبولة	42	3.6	4.7	تستبعد
19	9.8	4.8	مقبولة	43	8.32	2.2	مقبولة
20	6.97	2.8	مقبولة	44	8.2	4.7	مقبولة
21	5.35	2.9	مقبولة	45	7.78	3.2	تستبعد
22	9.94	1.9	مقبولة	46	7.4	5.1	مقبولة
23	6.43	3.1	مقبولة	47	10.6	5.2	مقبولة
24	2.92	3.5	تستبعد				

يوضح الجدول (2) نتائج تحليل فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية وفق أسلوب ثيرستون، إذ تراوحت القيم التدريجية بين (1.57 – 10.85)، مما يدل على تغطية واسعة لمتصل السمة من المستويات المرتفعة إلى المنخفضة، كما تراوحت قيم المدى الربيعي بين (1.2 – 5.4) بما يعكس تباين درجة اتفاق المحكمين على تقدير الفقرات، بعد ذلك تم اختيار الفقرات التي تتوزع على طول المتصل وعلى أبعاد متساوية ما أمكن في القيمة التدريجية، بما يحقق تمثيلاً متوازناً لمستويات السمة، الأمر الذي يعزز دقة تمثيلها وصلاحياتها للاستخدام في بناء المقياس بصورته النهائية، بناء على ذلك تم استبعاد (12) فقرة لارتفاع مداها الربيعي، مقابل قبول (35) فقرة اتسمت بدرجة اتفاق أعلى.

الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأداة بصورتها النهائية

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما دلالات الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في صورته النهائية؟" طُبِّقَت الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية (ملحق 1)، المكوّنة من (35) فقرة، على عينة مكونة من (294) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا. وقد طُلب من أفراد العينة تحديد الفقرات التي تعكس مستوى كفاءتهم الذاتية الإحصائية، وذلك باختيار الفقرات التي تنطبق عليهم. وبناءً على استجاباتهم، أُعطيت كل فقرة تمت الموافقة عليها قيمتها التدريجية المحددة وفق أسلوب ثيرستون (طريقة الفترات المتساوية ظاهرياً)، ثم حُسب وسيط القيم التدريجية للفقرات المختارة لكل طالب ليُمثّل درجته على المقياس.



ولغرض التحقق من ثبات الأداة، تم تحويل استجابات الأفراد إلى درجات كمية في ضوء القيم التدريجية للفقرات، ومن ثم حساب معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.89)، وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويُعدّ مناسباً للاستخدام في قياس مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا.

وفيما يتعلق بصدق الأداة، فقد تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بصورته النهائية، وذلك من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الرئيسية (Principal Components Analysis)، مع التدوير المتعامد بطريقة فارماكس (Varimax)، على بيانات العينة. وقد أسفر التحليل عن استخراج أربعة عوامل رئيسة تمثل أبعاد الكفاءة الذاتية الإحصائية، وهي: الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي، والكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي، والكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية، والكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار. وجدول 3 يبين هذه الأبعاد وتشبعات فقرات المقياس عليه، والشكل (2) يوضح التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بصورته النهائية.

جدول (3)

ملخص التحليل العاملي بعد التدوير/المتعامد لأربعة عوامل

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
	الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي للبحث	الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي	الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية	الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار البحثي
1	0.715			
2	0.688			
3	0.737			
4	0.719			
5	0.692			
6	0.710			
7	0.714			
8	0.736			
9		0.695		
10		0.733		



0.682	11
0.713	12
0.645	13
0.652	14
0.718	15
0.714	16
0.688	17
0.660	18
0.702	19
0.655	20
0.694	21
0.648	22
0.682	23
0.675	24
0.708	25
0.652	26
0.717	27
0.694	28
0.671	29
0.697	30
0.690	31
0.707	32
0.712	33
0.682	34
0.734	35

وأظهرت نتائج التحليل في الجدول رقم (3) أن الفقرات توزعت بوضوح على هذه العوامل، إذ تشبعت الفقرات (1-8) على العامل الأول بتشبعات تراوحت بين (0.688 – 0.737)، مما يدل على تمثيلها الجيد لبعد الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي للبحث. كما تشبعت الفقرات (9-19) على العامل الثاني بتشبعات تراوحت بين (0.645 – 0.733)، وهو ما يعكس بعد الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي. في حين جاءت الفقرات (20-28) متشعبة على العامل الثالث بتشبعات

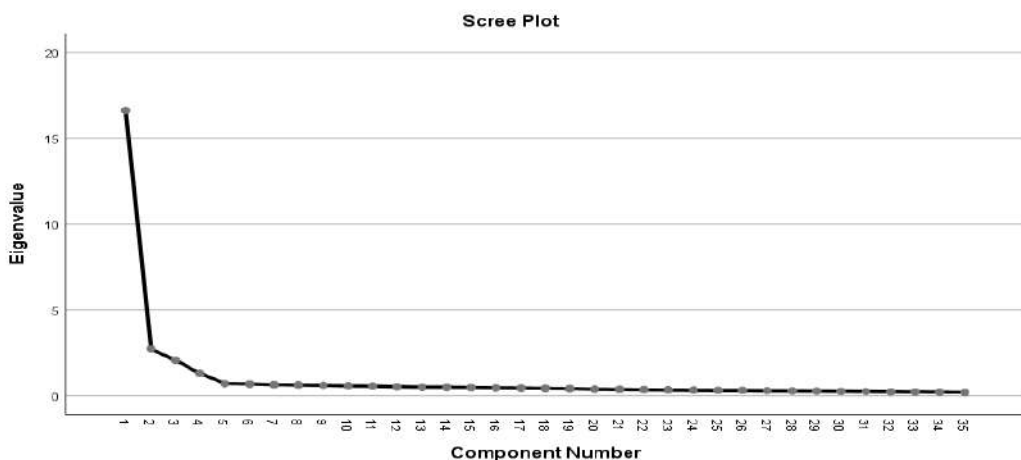


تراوحت بين (0.648 – 0.717)، ممثلةً بعد الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية. أما الفقرات (29–35) فقد تشبعت على العامل الرابع بتشبعات تراوحت بين (0.671 – 0.734)، بما يعكس بعد الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار البحثي.

وتشير هذه القيم المرتفعة نسبياً للتشبعات العاملية (جميعها أكبر من 0.60 تقريباً) إلى وضوح البناء العاملي للمقياس، وانتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه بشكل دقيق، مع عدم وجود تداخلات جوهرية بين العوامل. وبذلك تؤكد هذه النتائج تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي، مما يدعم صلاحيته لقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا.

الشكل (2)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية الإحصائية بصورته النهائية



كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه من جهة، وبين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وذلك بهدف التحقق من مدى إسهام كل فقرة في قياس البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مدى ارتباطها بالبناء الكلي للمقياس. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائياً وبقيم مقبولة، مما يشير إلى اتساق الفقرات مع أبعادها من جهة، ومع المقياس ككل من جهة أخرى، وهو ما يعزز من صدق الاتساق الداخلي للأداة. ويعرض جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.



جدول (4)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على كل من البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والأداة ككل

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على البعد	معامل ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على الأداة ككل
الأول الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي للبحث	1	0.773**	0.585**
	2	0.759**	0.623**
	3	0.794**	0.603**
	4	0.790**	0.623**
	5	0.791**	0.649**
	6	0.776**	0.617**
	7	0.792**	0.624**
	8	0.790**	0.625**
الثاني الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي	9	0.750**	0.652**
	10	0.775**	0.645**
	11	0.748**	0.644**
	12	0.776**	0.657**
	13	0.762**	0.694**
	14	0.735**	0.632**
	15	0.785**	0.666**
	16	0.765**	0.643**
	17	0.771**	0.678**
	18	0.747**	0.658**
الثالث الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية	19	0.773**	0.671**
	20	0.826**	0.764**
	21	0.804**	0.708**
	22	0.819**	0.737**
	23	0.837**	0.761**
	24	0.791**	0.697**
	25	0.823**	0.723**
	26	0.831**	0.762**
	27	0.823**	0.716**
	28	0.803**	0.698**



0.767**	0.854**	29	الرابع
0.757**	0.862**	30	الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار
0.740**	0.851**	31	البحثي
0.734**	0.841**	32	
0.769**	0.880**	33	
0.761**	0.864**	34	
0.747**	0.867**	35	

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (>0.01)

يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه جاءت أعلى باستمرار من معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن كل فقرة تسهم بدرجة أكبر في قياس البعد الخاص بها مقارنة بالبناء الكلي، وفي الوقت نفسه ترتبط ارتباطاً دالاً بالأداة ككل، وهو ما يشير إلى اتساق الفقرات فيما بينها في قياس سمة عامة هي الكفاءة الذاتية الإحصائية. كما أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (>0.01)، الأمر الذي يعزز من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد مع بعضها بعضاً، وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، على اعتبار أن كل بُعد يُمثل مكوناً أساسياً في بنية الكفاءة الذاتية الإحصائية. وجدول رقم (5) يبين هذه المعاملات.

جدول (5)

عوامل الارتباط بين أبعاد المقياس، ومعاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول				
الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي للبحث	0.532**			
الثاني				
الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي	0.657**	0.651**		
الثالث				
الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية	0.578**	0.687**	0.767**	
الرابع				
الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار البحثي	0.789**	0.863**	0.893**	0.876**
الكلي				

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (>0.01)



يتضح من جدول (5) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أبعاد المقياس المختلفة، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد من (0.532) إلى (0.767)، مما يدل على وجود علاقة ارتباط متوسطة إلى مرتفعة تعكس ترابط هذه الأبعاد وتكاملها في قياس البناء الكلي للكفاءة الذاتية الإحصائية. كما يتبين أن معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت مرتفعة، إذ تراوحت بين (0.789) و(0.893)، وهو ما يشير إلى أن كل بُعد يسهم بدرجة كبيرة في تفسير الدرجة الكلية، ويؤكد في الوقت ذاته تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق البنائي، مع احتفاظ كل بُعد بخصوصيته ضمن الإطار العام للبناء المقاس.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المقياس المطور؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وذلك بهدف تحديد مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية وتصنيفه وفق مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) في ضوء المحك المحدد. ويعرض الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا على أبعاد المقياس والدرجة الكلية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
متوسط	0.56	2.73	الأول
الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي للبحث			
متوسط	0.57	2.97	الثاني
الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي			
متوسط	0.57	2.86	الثالث
الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية			
متوسط	0.63	2.79	الرابع
الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار البحثي			
متوسط	0.50	2.85	الكلي

أظهرت نتائج الجدول رقم (6) تحليل مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا أن المستوى العام جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (2.85) بانحراف معياري (0.50). وعلى مستوى الأبعاد، جاء البعد الثاني (الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل



الإحصائي) في المرتبة الأولى بمتوسط (2.97) وانحراف معياري (0.57)، يليه البعد الثالث (تفسير النتائج الإحصائية) بمتوسط (2.86) وانحراف معياري (0.57)، ثم البعد الرابع (اتخاذ القرار البحثي) بمتوسط (2.79) وانحراف معياري (0.63)، وأخيراً البعد الأول (التخطيط الإحصائي للبحث) بمتوسط (2.73) وانحراف معياري (0.56). وتشير هذه النتائج إلى تقارب مستويات الكفاءة الذاتية الإحصائية بين الأبعاد المختلفة، إذ جاءت جميعها ضمن المستوى المتوسط، مما يعكس امتلاك الطلبة قدرراً مقبولاً من الثقة في قدراتهم الإحصائية، مع الحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب لتعزيز هذه الكفاءة والارتقاء بها إلى مستويات أعلى.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية يميل إلى المستوى المتوسط لدى طلبة الجامعة، ومن أبرزها دراسة Finney & Schraw (2003) التي أوضحت أن الطلبة في مقررات الإحصاء يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفاءة الذاتية. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Perepiczka et al. (2011) التي بينت وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الإحصائية، ودراسة Maat et al. (2018) التي أشارت إلى أن تقديرات الطلبة لكفاءتهم الإحصائية تميل إلى المستوى المتوسط.

التوصيات

وبما أن هدف الدراسة الحالية تمثل في بناء مقياس للكفاءة الذاتية الإحصائية وفق أسلوب ثيرستون (الفئات المتساوية ظاهرياً)، والتحقق من خصائصه السيكمومترية، والتعرّف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا، فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- تطبيق المقياس على عينات مماثلة من طلبة الدراسات العليا في تخصصات وجامعات مختلفة؛ للتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لديهم، والكشف عن العوامل المرتبطة بها، والاستفادة من ذلك في تطوير البرامج الأكاديمية.
- إعادة تطبيق المقياس على نطاق جغرافي أوسع؛ للتحقق من ثبات مؤشرات الصدق والثبات التي أظهرتها الفقرات المنتقاة وفق أسلوب الفئات المتساوية ظاهرياً، وتعزيز إمكانية تعميم نتائجها.
- استخدام أساليب أخرى من أساليب ثيرستون، مثل أسلوب الفئات المتتالية ظاهرياً وأسلوب المقارنات الثنائية، على الصورة الأولية للمقياس؛ للمقارنة بينها في انتقاء الفقرات، والتحقق من مدى اتساق النتائج المتحصل عليها.



- الإفادة من المقياس المطور في تشخيص مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى الطلبة، وبناء برامج تدريبية تستهدف تنمية مهاراتهم في التخطيط الإحصائي، والتحليل، وتفسير النتائج، واتخاذ القرار البحثي.
- إجراء دراسات لاحقة للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الإحصائية ومتغيرات أخرى مثل القلق الإحصائي، والاتجاه نحو الإحصاء، والتحصيل الأكاديمي؛ بما يساهم في تقديم تصور أشمل حول هذا البناء.
- توظيف المقياس في تقويم مخرجات برامج الدراسات العليا، وتطوير استراتيجيات تدريس الإحصاء بما يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى الطلبة.

قائمة المراجع:

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baloglu, M. (2004). Statistics anxiety and mathematics anxiety: Some interesting differences. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 38–48.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bell, J.A. (2008). Statistics anxiety and Business statistics: the International student. *Education*, 129(2), 282-286.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). I cannot read my statistics textbook: The relationship between reading ability and statistics anxiety. *The Journal of Negro Education*, 76(2), 118–129.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Davis, S. (2003). Statistics anxiety among female African American graduate level social work students. *Journal of teaching in social work*, 23(314), 143-158. https://doi.org/10.1300/J067v23n03_12.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dyleman, M. (2011). Statistics anxiety: The fear that won't go away. *Journal of Statistics Education*, 19(2), 1–17.
- Earp, S.M. (2007). *Development and validation of the statistics anxiety measure*. [unpublished Doctorate Dissertation]. The University of Denver, college of education. <https://icots.info/documents/dissertations/07.Earp.pdf>



- Finney, S. J., & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *contemporary Educational Psychology, 28*(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00015-2)
- Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. *Applied Psychological Measurement, 9*, 139-164.
- Joe A.I. (2005). *Fundamental Statistics for Education and Behaviour Sciences*. Ibadan; Kraft Books Limited.
- Koh, D., & Zawi, M. K. (2014). Statistics anxiety amongst post graduate students. *International Education Studies, 7*(13), 166-176. DOI:10.5539/ies.v7n13p166
- Kpolovie, J. (2010). *Advanced Research Methods*. New Owerri, Imo State: Springfield Publishers Ltd.
- Lin, S.-W., & Huang, C.-Y. (2013). Statistical literacy self-efficacy scale: Rasch analysis and validation. *Education Technology and Computers*, Atlantis Press.
- Lu, P.-C., Estrada, S., & Pulos, S. (2018). Validation of the CSSE-26 scale using Rasch analysis. *Journal of Educational Measurement, 55*(3), 345–362. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29894988/>
- Maat, S. M., Matore, M. E. E. M., Affandi, H. M., & Mohamed, S. (2018). Psychometric properties of a statistical self-efficacy scale: Rasch measurement model analysis. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(11), 1272–1295. <https://www.science-gate.com/IJAAS/2018/V5I11/Maat.html>
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments. *Teaching in Higher Education, 8*(2), 195–209.
- Onwuegbuzie, A.J., & Daley, C.E. (1999). Perfectionism and statistics anxiety. *Personality and individual differences, 26*, 1089-1102. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00214-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00214-1).
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in higher education, 29*(1), 1-19.
- Pan, W. & Tang, W. (2005). Student's perceptions on factors of statistics anxiety and instructional strategies. *Journal of instructional psychology, 32*(3), 205-214.
- Perepiczka, M., Chandler, N., & Becerra, M. (2011). Relationship between graduate students' statistics self-efficacy, statistics anxiety, attitude toward statistics, and social support. *The Professional Counselor, 1*(2), 99–108.
- Schneider, S. L. (2004). The role of statistical reasoning in decision making. *Psychological Science, 15*(1), 5–12.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.



- Teleb, A. A., & Alqhtani, H. M. (2022). Developing a statistical self-efficacy scale for trainees in Saudi Arabia. *Migration Letters*, 19(4), 789–803. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/9535>
- Thurstone, L. L., & Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude: A psychophysical method and some experiments with a scale for measuring attitude toward the church*. University of Chicago Press
- Tomas, J. M., Oliver, A., Galiana, L., Sancho, P., & Lila, M. (2025). The 9-item academic self-efficacy scale: Validity, reliability, and measurement invariance across sexes and six Arab nations. *Scientific Reports*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

الملاحق

ملحق (1) مقياس مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا
إعداد
خالد محمد الحسن الحياصات

تعليمات المقياس

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا، وذلك من خلال تقدير درجة ثقة الفرد بقدرته على أداء مجموعة من المهام المرتبطة بالتخطيط الإحصائي للبحث، وإجراء التحليل الإحصائي، وتفسير نتائجه، واتخاذ القرار البحثي في ضوء تلك النتائج.

يرجى من المشارك قراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد درجة موافقته عليها بما يعكس مستوى ثقته بقدرته على أداء المهمة المذكورة، وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي الآتي:

- واثق جداً
- واثق
- متوسط الثقة
- ضعيف الثقة
- غير واثق إطلاقاً

علمًا بأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تعتمد الإجابة على التقدير الذاتي للمشارك. كما تُعامل جميع الاستجابات بسرية تامة، وتُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البعده					درجة الثقة
الكفاءة الذاتية في التخطيط الإحصائي					
واثق جداً	واثق	واثق	متوسط الثقة	ضعيف الثقة	غير واثق إطلاقاً



1	أنا واثق من قدرتي على صياغة الفروض البحثية بطريقة صحيحة.
2	أنا واثق من قدرتي على التمييز بين المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الأساسية.
3	أنا واثق من قدرتي على تحديد حجم العينة المناسب إحصائياً.
4	أنا واثق من قدرتي على تحديد مستوى قياس المتغيرات.
5	أنا واثق من قدرتي على اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لطبيعة البيانات.
6	أنا واثق من قدرتي على التمييز بين الاختبارات المعلمية واللامعلمية.
7	أنا واثق من قدرتي على تحديد شروط استخدام الاختبارات الإحصائية المختلفة.
8	أنا واثق من قدرتي على ربط أهداف الدراسة بالتحليل الإحصائي المناسب.
	الكفاءة الذاتية في إجراء التحليل الإحصائي
9	أنا واثق من قدرتي على فحص البيانات ومعالجة القيم المفقودة.
10	أنا واثق من قدرتي على استخدام البرامج الإحصائية في تحليل البيانات.
11	أنا واثق من قدرتي على إجراء التحليل الوصفي للبيانات.
12	أنا واثق من قدرتي على تطبيق اختبار (T- test) بصورة صحيحة.
13	أنا واثق من قدرتي على إجراء تحليل التباين (ANOVA).
14	أنا واثق من قدرتي على تطبيق اختبارات الارتباط والانحدار.
15	أنا واثق من قدرتي على استخدام الاختبارات اللامعلمية عند الحاجة.
16	أنا واثق من قدرتي على تطبيق التحليل



العالمي.	
17	أنا واثق من قدرتي على فحص افتراضات الاختبارات الإحصائية.
18	أنا واثق من قدرتي على اكتشاف الأخطاء الإحصائية أثناء التحليل.
19	أنا واثق من قدرتي على اختيار التحليل الإحصائي المناسب للبيانات.
	الكفاءة الذاتية في تفسير النتائج الإحصائية
20	أنا واثق من قدرتي على تفسير قيمة الدلالة الإحصائية (P-value).
21	أنا واثق من قدرتي على تفسير قيمة الانحراف المعياري.
22	أنا واثق من قدرتي على تفسير حجم الأثر الإحصائي.
23	أنا واثق من قدرتي على تفسير نتائج الانحدار الخطي.
24	أنا واثق من قدرتي على تفسير نتائج تحليل التباين.
25	أنا واثق من قدرتي على تفسير نتائج التحليل العالمي.
26	أنا واثق من قدرتي على تفسير الجداول الإحصائية بدقة.
27	أنا واثق من قدرتي على تفسير الرسوم البيانية في الدراسات العلمية.
28	أنا واثق من قدرتي على مقارنة النتائج بالدراسات السابقة.
	الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار
29	أنا واثق من قدرتي على اتخاذ قرار قبول أو رفض الفروض البحثية بناءً على النتائج.
30	أنا واثق من قدرتي على اتخاذ القرار العلمي المناسب بعد التحليل الإحصائي.
31	أنا واثق من قدرتي على تحديد مدى صلاحية



تعميم النتائج.

32 أنا واثق من قدرتي على تحديد الحاجة إلى
جمع بيانات إضافية.

33 أنا واثق من قدرتي على صياغة التوصيات
البحثية بناءً على النتائج.

34 أنا واثق من قدرتي على تبرير اختيار الأساليب
الإحصائية المستخدمة.

35 أنا واثق من قدرتي على اتخاذ القرار المناسب
عند تعارض النتائج مع الفروض.





دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى معلمي منطقة عسير

ريسة مشيب راشد اليامي
ro.roali@hotmail.com

د.أمل محمد حسن البدوي*
albadwi2015@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور القيادة التربوية في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى معلمي منطقة عسير، إضافة إلى فحص الفروق وفق متغيري الجنس والمؤهل العلمي. استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبِّقَت أداتان على عينة من (275) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القادة التربويين لأدوارهم في دعم التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي كان مرتفعاً، وكذلك مستوى تطبيق المعلمين. كما وُجدت علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً بين دور القائد التربوي ومستوى التطبيق، مما يشير إلى أن تعزيز القيادة يساهم في رفع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. وأكد تحليل الانحدار أن دور القائد يُعد متغيراً تنبؤياً مهماً يفسر نسبة كبيرة من التباين في مستوى التطبيق. أما الفروق، فلم تظهر دلالة إحصائية تبعاً للجنس في كلا المقياسين، بينما ظهرت فروق في دور القائد التربوي تبعاً للمؤهل العلمي، دون فروق في مستوى التطبيق.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية – التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي

* أستاذ التخطيط التربوي المشارك، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

** طالبة الدكتوراة وإدارة وإشراف تربوي، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

للاقتباس: البدوي، أمل محمد حسن؛ اليامي، ريصة مشيب راشد. (2026). دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى معلمي منطقة عسير، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(2)، 498-542.

© 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.



The Role of Educational Leaders in Advancing AI-Based Learning and the level of its implementation among teachers in the Asir region

Prof Amal Mohammed Hassan Al- Badwi *

albadwi2015@yahoo.com

Rayisah Mushabbab Rashid AL yami **

ro.roali@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the role of educational leadership in advancing Artificial Intelligence AI-based learning, assess the level of its implementation among teachers in the Asir Region and examine the differences according to gender and academic qualification. Employing a descriptive correlational approach, the study utilized two research instruments administered to a sample of 275 male and female teachers. The findings revealed that the level of educational leaders' engagement in supporting AI-based learning was high, as was the level of teachers' implementation of AI-based learning practices. The results further demonstrated a strong, positive, and statistically significant correlation between the role of educational leadership and the level of implementation, indicating that strengthening educational leadership contributes to greater integration of AI technologies in teaching and learning. Regression analysis confirmed that the role of the educational leader is a significant predictive variable, accounting for a substantial proportion of the variance in the level of implementation. Regarding demographic differences, no statistically significant differences were found based on gender in either measure, whereas significant differences were observed in perceptions of the educational leader's role according to academic qualification, with no corresponding differences in the level of implementation.

Keywords: Educational Leadership, Artificial Intelligence–Based Learning.

* Professor of Educational Planning, Department of Educational Leadership and Policy, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

** PhD Candidate in Educational Administration and Supervision, Department of Educational Leadership and Policy, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al- Badwi, Amal Mohammed Hassan. & AL yami, Rayisah Mushabbab. (2026). The Role of Educational Leaders in Advancing AI-Based Learning and the level of its implementation among teachers in the Asir region. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 498-542

© 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 في العقود الأخيرة تحولات متسارعة نتيجة التطور الهائل في تقنيات المعلومات والاتصال، وما صاحب ذلك من بروز تقنيات الذكاء الاصطناعي بوصفها إحدى أهم ركائز الثورة الصناعية الرابعة. وقد امتد تأثير هذه التقنيات إلى مختلف مجالات الحياة، وكان قطاع التعليم من أكثر القطاعات تأثراً بها، إذ أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل أداة استراتيجية قادرة على إحداث تحول نوعي في أساليب التعليم والتعلم والإدارة التعليمية. فقد أسهمت هذه التقنيات في تطوير نظم التعلم الذكية، وتحليل البيانات التعليمية، ودعم اتخاذ القرار، وتحسين الكفاءة الإدارية والتربوية داخل المؤسسات التعليمية (Sánchez et al., 2009; Fahimirad & Kotamjani, 2018).

وتعود جذور الذكاء الاصطناعي إلى منتصف القرن العشرين، إذ صاغ جون مكارثي مصطلح الذكاء الاصطناعي عام 1956 خلال مؤتمر دارتموث، إلا أن الاهتمام بتطبيقاته في التعليم بدأ في وقت مبكر مع محاولات أتمتة التعليم التي قام بها كل من سيدني بريسي وبوروس سكينر، ثم تطورت لاحقاً لتشمل أنظمة التعليم بمساعدة الحاسوب والأنظمة التعليمية الذكية (Sánchez et al., 2009). ومع التقدم التقني المتسارع، أصبح الذكاء الاصطناعي اليوم أحد المكونات الرئيسة في تطوير بيئات التعلم الرقمية والأنظمة التعليمية الذكية.

ومع التطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لم يعد دوره مقتصرًا على دعم العملية التعليمية فقط، بل أصبح يمتد إلى مجالات القيادة والإدارة التربوية، إذ يمكن للقيادة التربوية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الضخمة، والتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية، وتحسين عمليات التخطيط واتخاذ القرار، إضافة إلى دعم عمليات المتابعة والتقويم داخل المؤسسات التعليمية (Wang, 2021; Karakoulas et al., 2026).

وقد أصبح توظيف التقنيات الرقمية المبنية على الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التربوية ضرورة حتمية لمواكبة متغيرات العصر وتسارع تطوراتها. ولأن تطور العلم يُعد من أهم الوسائل الدافعة لتقدم المجتمعات، فإن ذلك يفرض على قادة المؤسسات التربوية توفير قدر أكبر من المرونة والدعم للأنظمة التعليمية، والعمل على إعداد كوادر مهنية تمتلك فهماً شاملاً لمختلف التطورات المعاصرة، وقادرة على التكيف مع متطلبات العصر الحديث (اصلان، 2025).

وفي الجانب الإداري يمكن أن يسهم الذكاء الاصطناعي في أتمتة عدد من المهام الإدارية، مثل إدارة الجداول الدراسية، وتنظيم العمليات الإدارية، وتحليل الأداء المؤسسي، مما يتيح للقيادة التربوية التركيز على القضايا الاستراتيجية والتطويرية (Khairullah et al., 2025; Jiménez-Tuza, 2025).



كما يشير عدد من الباحثين إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التربوي من خلال استخدام التحليلات التنبؤية وتحليل البيانات الضخمة، مما يساعد القادة التعليميين على مراقبة الأداء التعليمي في الوقت الفعلي واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة والبيانات (Costache et al., 2025)؛ (Langevelde & Pietersen., 2024). وفي هذا السياق، يرى وانغ (Wang., 2021) أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعمل بمثابة دماغ ممتد للقائد التربوي، إذ يدعم عملية اتخاذ القرار دون أن يحل محل الحكم البشري، بل يعزز قدرته على تحليل المعلومات المعقدة.

إن التحول نحو القيادة التربوية المدعومة بالذكاء الاصطناعي يتطلب تطوير مهارات القيادات التعليمية وقدراتهم الرقمية، إذ يتعين على القادة التربويين امتلاك مهارات تحليل البيانات واستخدام الأنظمة الذكية في دعم عملية اتخاذ القرار والتخطيط الاستراتيجي. (نملان والنوح، 2024).

ومن جانب آخر، يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات تعلم تفاعلية تعتمد على التخصيص، تحليل البيانات، ودعم الفهم القرائي العلمي (خضر، 2026). كما توفر تقنيات الذكاء الاصطناعي إمكانيات كبيرة لتطوير التعلم المخصص للطلاب، من خلال تصميم تجارب تعليمية تتكيف مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم الفردية، الأمر الذي يساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وزيادة دافعية التعلم (Karakoulas et al., 2026).

وتتطلب القيادة التعليمية في عصر الذكاء الاصطناعي محو الأمية الرقمية المحسنة، وكفاءة الذكاء الاصطناعي، ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي (Renta-Davids et al., 2025) وتشمل الكفاءات الأساسية المرونة والرشاقة والتفكير النقدي والقدرة على تعزيز ثقافات الابتكار (Karakose & Tulubas., 2025).

وفي السياق العربي، تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التربوية وتحسين كفاءة المؤسسات التعليمية، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في تطوير الممارسات القيادية وتعزيز القدرة على اتخاذ القرارات المبنية على البيانات داخل المؤسسات التعليمية. وفي هذا الإطار يشير القط والقط (2024) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل أداة مهمة لتحقيق التميز التنظيمي في المؤسسات التعليمية، لما توفره من إمكانيات في تطوير إدارة الموارد البشرية وتعزيز ثقافة الابتكار وتحسين العمليات المؤسسية، الأمر الذي يساهم في رفع كفاءة الأداء التنظيمي للمؤسسات التعليمية.

وفي الإطار ذاته، تشير دراسة (الجيوسي، 2024) إلى أهمية إعداد القيادات التعليمية وتأهيلها للتعامل مع متطلبات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، إذ تتطلب القيادة التربوية في العصر الرقمي امتلاك مهارات قيادية مستقبلية قادرة على التعامل مع التقنيات المتقدمة وتوظيفها في تطوير المؤسسات التعليمية.



وفي ضوء هذه التحولات، أصبح من الضروري أن يمتلك القادة التربويون مجموعة من الكفاءات الجديدة المرتبطة بالقيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي، مثل الكفاءة الرقمية، والقدرة على تحليل البيانات، واتخاذ القرارات الأخلاقية، وتعزيز ثقافة الابتكار داخل المؤسسات التعليمية (Renta-Davids et al., 2025; Karakose & Tulubas., 2025).

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها العديد من الدراسات حول دور الذكاء الاصطناعي في تطوير القيادة التعليمية، تشير عدد من الدراسات كدراسة (Renta-Davids et al., 2025)، ودراسة (Igbokwe et al., 2024)، ودراسة (Polat et al., 2025) إلى وجود عدد من التحديات التي قد تعوق تطبيق هذه التقنيات، مثل ضعف البنية التحتية التقنية، وقلة التدريب المتخصص، ومخاوف الخصوصية والأخلاقيات المرتبطة باستخدام البيانات، إضافة إلى مقاومة التغيير داخل المؤسسات التعليمية. ومما سبق، يتضح أن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمثل أحد الاتجاهات الحديثة في تطوير المؤسسات التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها، إلا أن تحقيق هذا الدمج يتطلب وجود قيادة تربوية قادرة على توظيف هذه التقنيات بفاعلية، وتوفير البيئة التنظيمية والتقنية المناسبة لتطبيقها، إضافة إلى دعم المعلمين وتمكينهم من الاستفادة منها في تحسين عملية التعلم.

ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، من خلال التعرف على أبعاد هذا الدور في ضوء الأدبيات التربوية الحديثة، وبناء أداة علمية لقياس مستوى ممارسة القيادات التربوية لهذه الأدوار داخل المؤسسات التعليمية.

يُعد القائد التربوي عنصراً محورياً في نجاح التحول نحو التعليم الرقمي، إذ تقع على عاتقه مسؤولية توفير الرؤية الاستراتيجية، وتهيئة البيئة التقنية، ودعم التطوير المهني للمعلمين، إضافة إلى متابعة تطبيق التقنيات الحديثة وتقييم أثرها في العملية التعليمية.

وفي ضوء التطورات المتسارعة التي تشهدها المؤسسات التعليمية خلال العقود الأخيرة نتيجة التطور المتنامي في تقنيات الذكاء الاصطناعي، أصبح دور القيادة التربوية أكثر أهمية في توجيه المؤسسات التعليمية نحو تبني التقنيات الحديثة وتوظيفها بفاعلية في تحسين مخرجات التعليم.

وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة الحربي وآخرين (2025) أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي محدود ويحتاج إلى تطوير، وأن تدريب الموظفين على هذه التقنيات سيحسن الأداء والكفاءة كما أكدت الدراسة على أهمية دعم القيادة الإدارية للتحول الرقمي وتوفير الموارد اللازمة.

ومن خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة يتضح وجود اهتمام متزايد بدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تطوير القيادة التربوية وتحسين ممارسات الإدارة التعليمية. فمن ناحية، أشارت عدد من الدراسات العربية مثل دراسة الطراونة (2022) ونملان والنوح (2024) والبريكي وبلعيد (2025) إلى أن



مستوى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية ما يزال متوسطاً، مما يدل على وجود جهود أولية في هذا المجال، إلا أنها تحتاج إلى مزيد من الدعم والتطوير. كما أكدت هذه الدراسات على أهمية تدريب القيادات التربوية والمعلمين على استخدام التقنيات الحديثة وتعزيز البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية.

كما أظهرت بعض الدراسات العربية مثل الجيوسي (2024) والبرازي (2025) والشمري (2026) وجود احتياجات تدريبية مرتفعة لدى القيادات التربوية في مجال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يعكس الحاجة إلى تطوير برامج إعداد القادة التربويين وتأهيلهم لمواكبة التحولات الرقمية في التعليم. في حين ركزت دراسات أخرى مثل أحمد (2024) والعمرى (2025) على أهمية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير نماذج القيادة الحديثة مثل القيادة الرشيقة والقيادة التربوية الذكية، لما لها من دور في تعزيز الكفاءة المؤسسية وتحسين جودة الخدمات التعليمية.

أما الدراسات الأجنبية، فقد أكدت نتائجها بشكل واضح على الدور المتنامي للذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات القيادة التعليمية والإدارة التربوية. فقد بينت دراسات مثل Göçen & Doğan (2025) أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يدعم القيادة التعليمية في مجالات متعددة مثل تحليل البيانات التعليمية، والتخطيط الاستراتيجي، وتطوير المحتوى التعليمي، والتطوير المهني للمعلمين. كما أظهرت دراسات أخرى مثل Khairullah et al (2025) و Costache et al (2025). أن تطبيق الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين إدارة الموارد التعليمية وتعزيز الابتكار المؤسسي داخل المؤسسات التعليمية.

وفي المقابل، أشارت بعض الدراسات الأجنبية مثل Karakoulas et al (2026)، و Moll-López et al (2026). إلى وجود مجموعة من التحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، من أبرزها قضايا الخصوصية وأمن البيانات والتحيز الخوارزمي والاعتبارات الأخلاقية، مما يؤكد ضرورة وجود قيادة تربوية واعية قادرة على إدارة هذه التقنيات بصورة مسؤولة ومتوازنة.

ورغم ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير القيادة التربوية وتحسين أداء المؤسسات التعليمية (Arar et al., 2025; Costache et al., 2025)، إلا أن مستوى التطبيق في البلدان العربية ما يزال يواجه عدداً من التحديات (نملان والنوح، 2024)، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز توظيف هذه التقنيات في العمل القيادي التربوي (الشمري، 2026)

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بالذكاء الاصطناعي في التعليم، فإن الدراسات العربية التي تناولت دور القيادة التربوية في تعزيز التعلم القائم على هذه التقنيات ما تزال محدودة. مما يشير إلى وجود فجوة تتعلق بمدى إسهام القادة التربويين في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية. إذ إن كثيراً من الدراسات ركزت على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية أو في



العملية التعليمية بشكل عام، دون التركيز بشكل كافٍ على الدور القيادي في دعم التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي وتمكين المعلمين والطلاب من توظيفه بفاعلية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة دور القائد التربوي في دعم تطبيق التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين. وبناءً على ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المعلمين للتعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي ومستوى تطبيقه لدى المعلمين.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟
3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى تطبيق المعلمين لممارسات التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

- تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المعاصرة المتعلقة بالقيادة التربوية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وذلك من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين دور القائد التربوي وتعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التعليمية.
- تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وحدائته في مجال القيادة التربوية والتعلم الرقمي، يمكن الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية التي تتناول توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.



- تقدم الدراسة مقياسين علميين محكمين؛ أحدهما لقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، والآخر لقياس مستوى تطبيق المعلمين لممارسات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يوفر أدوات قياس يمكن استخدامها وتطويرها في بحوث مستقبلية.
- تسهم الدراسة في توسيع نطاق الدراسات التربوية التي تجمع بين مجالي القيادة التعليمية والذكاء الاصطناعي، وهما من المجالات البحثية الحديثة التي تشهد اهتمامًا متزايدًا في الأدبيات التربوية العالمية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تساعد نتائج الدراسة صناع القرار التربوي والقيادات التعليمية في تطوير السياسات والاستراتيجيات المتعلقة بدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يسهم في دعم التحول نحو التعليم الرقمي.
- تقدم الدراسة مؤشرات عملية وتطبيقية يمكن أن تسهم في تطوير أدوار القادة التربويين في إدارة التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية، وتعزيز قدرتهم على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية.
- تساعد المؤسسات التعليمية على تحديد متطلبات تطوير القيادات التربوية والمعلمين في مجال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في تصميم برامج تدريبية وتطوير مهني تتناسب مع متطلبات التعليم في العصر الرقمي.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين جودة مخرجات التعليم من خلال دعم تطبيق ممارسات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، بما يواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين وسوق العمل المستقبلي.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

القائد التربوي

هو الشخص المسؤول عن إدارة المؤسسة التعليمية وتوجيهها، وتطوير العملية التعليمية من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة لتحقيق أهداف التعليم.

ويعرّف دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي بأنه:

مجموعة الممارسات والإجراءات القيادية التي يقوم بها القائد التربوي بهدف تعزيز توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، من خلال بناء الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، وتوفير الدعم



والتطوير المهني للمعلمين، وتهيئة البنية التحتية التقنية، وتطبيق القيادة التحويلية والتمكين، إضافة إلى المتابعة والتقويم المستمر.

ويقاس هذا المتغير من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس دور القائد التربوي المعد لأغراض الدراسة، المتكون من خمسة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: القيادة الاستراتيجية

يشير هذا البعد إلى قدرة القائد التربوي على استشراف مستقبل التعليم في ظل الثورة التقنية، وتحمل المسؤولية الجسيمة في تطوير السياسات والمناهج والاستراتيجيات المدرسية لتتواءم مع معطيات الذكاء الاصطناعي، بما يضمن دمج هذه التقنيات نظرياً وتطبيقياً في مختلف المراحل التعليمية لإثراء الثقافة التكنولوجية لدى كافة أطراف العملية التعليمية (الزعي، 2025)؛ (كمال الدين، 2025). ويشمل صياغة رؤية واضحة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم وربطها بالأهداف المؤسسية (Leithwood & Jantzi، 2005).

البعد الثاني: التطوير المهني والدعم

يركز على دور القائد كميسر للتعلم المهني، إذ يلتزم بتوفير برامج تدريبية وتوعوية مستمرة للمعلمين والمديرين حول مفاهيم الذكاء الاصطناعي وأساليب دمجها بفاعلية، مع استخدام التقنيات الذكية في تحليل بيانات المعلمين لتحديد نقاط قوتهم وضعفهم وتقديم توصيات مهنية شخصية تساهم في تحسين أدائهم (الأكاديي، 2024)؛ (مقاري، 2025)؛ (دعنا، 2025).

البعد الثالث: البنية التحتية التقنية

يعنى بمسؤولية القائد في تهيئة البيئة المادية والرقمية المحفزة، من خلال توفير أجهزة الحاسوب المتطورة، وشبكات الإنترنت عالية السرعة، وتأمين خوادم البيانات وفق معايير الأمان والخصوصية، بالإضافة إلى العمل على تقوية البنية التحتية لتجاوز عوائق ضعف الإمكانيات التي قد تحول دون التطبيق الفعال للتطبيقات الذكية (الزعي، 2025).

البعد الرابع: القيادة التحويلية والتمكين

يقيس قدرة القائد على التحول من مدير للنظام إلى قائد رؤيوي يقود عملية التآزر التكافلي بين الإنسان والآلة، ويعمل على تمكين المعلمين وتحفيزهم نحو الابتكار وتجربة أساليب تعليمية جذابة (مثل الواقع الافتراضي)، مما يساهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي وخلق بيئة تعليمية شاملة تضمن تكامل للمسة الإنسانية مع الكفاءة التقنية (فرجي وضرير، 2024)؛ (مقاري، 2024).



البعد الخامس: المتابعة والتقييم

يشير إلى استخدام القائد لأدوات التحليل الذكية ولوحات القيادة الرقمية (Dashboards) لمراقبة الأداء التربوي بشكل فوري، وتتبع تقدم الطلاب، وتحديد الفجوات المعرفية بدقة، مما يسمح باتخاذ قرارات إدارية وتعليمية استباقية مبنية على الأدلة والبيانات الضخمة بدلاً من الحدس أو التقديرات النظرية. (كمال الدين، 2025)؛ (المالكي، 2023).

التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي

نمط من التعلم يعتمد على استخدام الأنظمة الذكية والتطبيقات الرقمية التي تحاكي القدرات البشرية في التحليل والتنبؤ واتخاذ القرار لدعم العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. ويُعرّف مستوى تطبيق المعلمين للتعلم القائم على الذكاء الاصطناعي بأنه: درجة ممارسة المعلمين وتوظيفهم لتقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، بما يشمل استخدام التطبيقات الذكية، وتحليل البيانات التعليمية، وتطبيق التعلم التكيفي والشخصي، وتوظيف المهارات الرقمية، وتبني اتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. ويقاس هذا المتغير من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي المعد لأغراض الدراسة، والمتكون من خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي

يمثل هذا البعد القدرة الإجرائية للمعلم على اختيار وتوظيف التطبيقات الذكية المناسبة للسياق التعليمي. إن الذكاء الاصطناعي يوفر برامج قادرة على القيام بمهام تتطلب أداءً بشرياً مثل التفكير وحل المشكلات المعقدة. (المالكي، 2023) ويشمل هذا البعد استخدام الوكلاء الأذكياء (Smart Agents) التي تنجز مهاماً متكررة أو يمكن التنبؤ بها، مثل الرد التلقائي على استفسارات الطلاب أو تنظيم الجداول الدراسية. (دعنا، 2025)

البعد الثاني: مهارات التعامل مع البيانات

تعرف إجرائياً بأنها مجموعة الكفايات المتعلقة بفهم ومعالجة واستثمار البيانات الضخمة المجمعة من منصات التعلم الرقمية، وتتضمن قدرة المعلم على إجراء التحليل التنبؤي للتنبؤ بمستقبل أداء الطلاب وتحديد احتياجاتهم، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية لضمان خصوصية البيانات. ويعد التعامل مع البيانات حجر الزاوية في التعليم الذكي، إذ يركز هذا البعد على قدرة المعلم على فهم ومعالجة واستثمار البيانات المجمعة من منصات التعلم الرقمية (كمال الدين، 2025) إن رقمنة



التعليم أدت إلى ظهور مفهوم تأريخ البيانات التعليمية، إذ يتم تسجيل تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي، مما يوفر رؤية شاملة لمسار تعلمه (شلتوت، 2024).

البعد الثالث: التعلم التكيفي والشخصي

وهو نهج تربوي يقوم على استخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتفريد التعليم آلياً ومستمر بما يتوافق مع قدرات كل طالب واحتياجاته وسرعته الخاصة، إذ يتحول دور المعلم فيه من ناقل للمعلومات إلى موجه لمسارات التعلم المخصصة. (المالكي، 2023)

وخلالاً للنموذج التقليدي الذي يعتمد غالباً على منهج ثابت وتقييمات موحدة، يستخدم التدريس التكيفي البيانات والملاحظات الآنية لتعديل الدروس بشكل ديناميكي. وهذا يُمكن المعلمين من تعديل صعوبة المهام، وتقديم دعم إضافي، أو إدخال مواد تعليمية جديدة، مما يضمن استمرار تفاعل جميع الطلاب وتحفيزهم. وبالمقارنة مع الأساليب التقليدية الموحدة، يحدث التدريس التكيفي تغييراً جذرياً في أسلوب التدريس، إذ يُركز على احتياجات الطلاب (Sibley et al., 2024).

يركز هذا البعد في المقياس على مدى تطبيق المعلم لأنظمة التعليم الذكية التي تحاكي تجربة المعلم الخصوصي عبر تقديم تلميحات وشروحات مخصصة بناءً على استجابات الطالب (Han, 2025).

البعد الرابع: الكفاءة الرقمية

هي بناء متكامل يتجاوز المهارات التقنية الصرفة ليشمل الوعي الأخلاقي، والتفكير الحاسوبي، ومحو الأمية النقدية للذكاء الاصطناعي التي تمكن المعلم من اكتشاف التحيزات الخوارزمية وتوجيه الطلاب نحو المواطنة الرقمية المسؤولة. (UNESCO, 2024)

تتجاوز الكفاءة الرقمية (Digital Competence) المهارات التقنية الصرفة لتشمل الوعي الأخلاقي والتفكير النقدي. يستند هذا البعد إلى ضرورة مواكبة المعلم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين عبر دمج التقنيات بفاعلية لتعزيز التعلم النشط.

تتضمن الكفاءة الرقمية في سياق الذكاء الاصطناعي ما يأتي:

1. التفكير الحاسوبي: فهم المنطق الخوارزمي وراء الأنظمة الذكية لتقييم مصداقيتها.
2. محو الأمية النقدية للذكاء الاصطناعي: القدرة على اكتشاف التحيزات والتمييز بين المحتوى البشري والآلي.
3. المواطنة الرقمية: تعليم الطلاب الاستخدام المسؤول والأخلاقي وحماية الهوية الرقمية.
4. التطوير المهني الذكي: استخدام الأدوات للتعلم المستمر والمشاركة في مجتمعات التعلم الرقمية. (Attwell & Bekiaridis, 2024)



البعد الخامس: الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي

تُشير إلى المكون النفسي والموقف للمعلم تجاه دمج التقنيات الذكية في عمله، وتتشكل هذه الاتجاهات بناءً على الفائدة الملموسة وسهولة الاستخدام والجودة المدركة للتقنية، وتتراوح بين الانفتاح الإيجابي أو مقاومة التغيير. (محل، 2026)

يمثل هذا البعد المكون النفسي والموقف للمعلم تجاه دمج الذكاء الاصطناعي في عمله. فالاتجاهات (Attitudes) هي المحرك الأساسي للسلوك، وغالباً ما تتراوح مواقف المعلمين بين الانفتاح الإيجابي والمقاومة الصريحة للتغيير. وتؤكد الأدبيات أن مقاومة التغيير تعد من أبرز العوائق التي تحد من فعالية التطبيقات في التعليم. (المالكي، 2023) (دعنا، 2025)

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى التعرف على دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، والكشف عن العلاقة بينه وبين مستوى تطبيق المعلمين لهذه التقنيات.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في منطقة عسير، البالغ عددهم (4478) معلماً ومعلمة، بواقع (1973) معلماً بنسبة بلغت (40%)، و (2905) معلمة بنسبة بلغت (60%)، وقد توزع مجتمع الدراسة بحسب متغير الجنس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس في منطقة عسير

الجنس	العدد	النسبة المئوية
معلمة	2905	60%
معلم	1973	40%
إجمالي	4478	100%

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (275) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة عسير تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة، وقد تم توزيعهم وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وذلك على النحو الآتي:



جدول (2)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس والمؤهل

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	معلم	154	56.0
	معلمة	121	44.0
	مجموع	275	100.0
المؤهل	دون الجامعي	8	2.9
	دبلوم بعد الثانوية	37	13.5
	بكالوريوس	216	78.5
	ماجستير	14	5.1
	مجموع	275	100.0

أولاً: توزيع العينة حسب الجنس

أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين بلغت (56.0%) بعدد (154) معلماً، في حين بلغت نسبة الملمات (44.0%) بعدد (121) معلمة. ويُلاحظ من ذلك أن نسبة الذكور كانت أعلى نسبياً من الإناث في عينة الدراسة.

ثانياً: توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس، إذ بلغت نسبتهم (78.5%) بعدد (216)، وهو ما يمثل النسبة الأكبر في العينة.

في حين بلغت نسبة الحاصلين على دبلوم بعد الثانوية (13.5%) بعدد (37)، تلتها نسبة الحاصلين على درجة الماجستير (5.1%) بعدد (14)، بينما جاءت فئة دون الجامعي في المرتبة الأخيرة بنسبة (2.9%) بعدد (8). ويشير ذلك إلى أن معظم أفراد العينة يتمتعون بمستوى تعليمي جامعي.

أدوات الدراسة

قامت الباحثتان بإعداد أداتين للدراسة هما:

1. مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي

لبناء مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تم مراجعة وتصنيف الدراسات الحديثة التي تتشكل القاعدة النظرية للمقياس، بما في ذلك أبحاث متخصصة تناولت القيادة المدرسية في العصر الرقمي، وتأثير الذكاء الاصطناعي على تحفيز المعلمين، وأدوار الإدارة في تعزيز الثقافة التقنية. اعتمدت في بناء الأبعاد على دراسات علمية مثل دراسة (Dogan & Arslan, 2025)، ودراسة المالكي (2023)، ودراسة الطراونة، (2022)، وكمال الدين، (2025)، (Holmes et al., 2022)، وذلك لضمان



شمولية المقياس وتوافقه مع أحدث الاتجاهات العالمية والمحلية. ومن خلال المراجعة والتحليل لمجموعة من الوثائق والأوراق العلمية الحديثة، استخلصت الباحثتان الأبعاد الأساسية التي تحدد دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي. وهي:

1. الرؤية والتخطيط الاستراتيجي
2. التطوير المهني والدعم
3. البنية التحتية التقنية
4. القيادة التحولية والتمكين
5. المتابعة والتقييم.

طريقة تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ طُلب من أفراد العينة تحديد درجة موافقتهم على فقرات المقياس من خلال خمسة بدائل للإجابة، وهي:

(أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وقد أعطيت الدرجات من (5) إلى (1)، ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات استجابات أفراد العينة على جميع الفقرات، كما يمكن حساب درجات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة من خلال جمع درجات الفقرات التابعة لذلك البعد.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى ممارسة القائد التربوي لدوره في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذا الدور.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى اتساق الفقرات مع المقياس وأبعاده.

جدول (3)

يوضح ارتباط درجات المقياس مع الدرجة الكلية ومع البعد الذي تنتمي إليه

الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه
1	.856**	.933**	11	.843**	.930**
2	.867**	.942**	12	.898**	.893**
3	.884**	.918**	13	.822**	.924**



الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتهي إليه	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتهي إليه
4	.870**	.926**	14	.843**	.920**
5	.849**	.894**	15	.779**	.934**
6	.856**	.928**	16	.798**	.936**
7	.898**	.933**	17	.898**	.930**
8	.769**	.820**	18	.893**	.952**
9	.840**	.926**	19	.906**	.952**
10	.828**	.915**	20	.905**	.948**

** دالة عند مستوى (0.001)

من خلال الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.769–0.906). كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتهي إليه بين (0.820–0.952). وتشير هذه النتائج إلى وجود درجة عالية من التجانس والترابط بين فقرات المقياس، مما يؤكد أن الفقرات تقيس المفهوم ذاته بصورة متسقة، ويعزز من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد، وذلك للتحقق من مدى الاتساق والترابط بين أبعاد المقياس.

جدول (4)

بوضح الارتباط بين أبعاد المقياس

الابعاد	مقياس دور	الرؤية والتخطيط	التطوير	البنية	القيادة	المتابعة
	القائد	الاستراتيجي	المهني	التحتية	التحويلية	والتقويم
	التربوي		والدعم	التقنية	والتمكين	
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	.934**	1				
التطوير المهني والدعم	.944**	.897**	1			
البنية التحتية التقنية	.929**	.815**	.826**	1		
القيادة التحويلية	.874**	.738**	.773**	.782**	1	

الابعاد	مقياس دور القائد التربوي	الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	التطوير المهني والدعم	البنية التحتية والتقنية	القيادة التحويلية والتمكين	المتابعة والتقييم
والتمكين						
المتابعة والتقييم	.952**	.875**	.885**	.858**	.786**	1

من خلال الجدول السابق يتضح وجود ارتباطات موجبة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.874–0.952).

كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة مرتفعة بين الأبعاد الفرعية نفسها، إذ تراوحت معاملات الارتباط البينية بين (0.738–0.897)، مما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتساق والتكامل بين أبعاد المقياس، مع احتفاظ كل بعد بخصوصيته المفاهيمية النسبية. وتدل هذه النتائج على أن أبعاد المقياس ترتبط ارتباطاً قوياً بالمفهوم الكلي الذي يقيسه المقياس، مما يعزز من صدقه البنائي، ويؤكد أن الأبعاد الفرعية تمثل مكونات مترابطة لدور القيادة التربوية في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي.

ثبات مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي

للتحقق من ثبات مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي وأبعاده الفرعية، تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس.

جدول (5)

ثبات مقياس دور القائد التربوي وأبعاده			
البعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	4	0.947	
التطوير المهني والدعم	4	0.914	
البنية التحتية والتقنية	4	0.935	
القيادة التحويلية والتمكين	4	0.937	
المتابعة والتقييم	4	0.960	
المقياس ككل	20	0.980	



يتضح من الجدول أن جميع معاملات الثبات لمقياس دور القائد التربوي وأبعاده الفرعية جاءت مرتفعة، إذ أظهرت النتائج أن معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغ (0.980)، وهي قيمة مرتفعة جداً تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

كما تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية بين (0.914–0.960)، وهي جميعها قيم مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والثبات.

وبذلك أسفر المقياس بصيغته النهائية عن 20 فقرة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة لمقياس مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي،، ملحق (1).

2. مقياس مستوى تطبيق المعلمين لممارسات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي

يستند بناء المقياس الحالي إلى أحدث الأطر العالمية، وفي مقدمتها إطار اليونسكو لكفاءات الذكاء الاصطناعي للمعلمين لعام 2024، وإطار الكفاءة الرقمية الأوروبي المحدث (DigCompEdu). إن التكامل بين هذه الأطر يسمح بتوصيف دقيق للممارسات السلوكية التي يجب أن يظهرها المعلم المتمكن رقمياً (UNESCO, 2024).

كما اعتمد بناء فقرات هذا المقياس على مراجعة لمجموعة من الدراسات الرائدة التي تناولت متغيرات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية العربية والعالمية. ومن الدراسات التي تمت مراجعتها دراسة مارون وآخرين (Marrone et al., 2024) ودراسة المالكي (2023) ودراسة الهاشمي (2025) ودراسة محل (2026) ودراسة دعنا (2025) ودراسة مقاري (2024).

وقد خلصت الباحثتان إلى أربعة أبعاد للمقياس هي:

1. استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي (AI Tools Usage):
2. مهارات التعامل مع البيانات (Data Handling Skills):
3. التعلم التكيفي والشخصي (Adaptive and Personalized Learning):
4. الكفاءة الرقمية (Digital Competence):
5. الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي (Attitudes towards AI):

طريقة تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ طُلب من أفراد العينة تحديد درجة موافقتهم على فقرات المقياس من خلال خمسة بدائل للإجابة، هي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وقد أعطيت الدرجات من (5) إلى (1).

ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات استجابات أفراد العينة على جميع الفقرات، كما يمكن حساب درجات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة من خلال جمع درجات الفقرات التابعة لذلك البعد.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى ممارسة القائد التربوي لدوره في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذا الدور.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين كل فقرة والبعد الذي تنتهي إليه، وذلك للتأكد من مدى اتساق الفقرات مع المقياس وأبعاده الفرعية.

جدول (6)

يوضح ارتباط درجات المقياس مع الدرجة الكلية ومع البعد الذي تنتهي إليه

الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتهي إليه	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد الذي تنتهي إليه
1	.845**	.894**	14	.861**	.904**
2	.860**	.904**	15	.856**	.870**
3	.789**	.857**	16	.881**	.912**
4	.830**	.875**	17	.866**	.912**
5	.868**	.892**	18	.891**	.924**
6	.849**	.910**	19	.864**	.921**
7	.851**	.888**	20	.891**	.919**
8	.816**	.870**	21	.854**	.927**
9	.807**	.896**	22	.879**	.911**
10	.865**	.878**	23	.815**	.894**
11	.864**	.902**	24	.845**	.915**
12	.895**	.932**	25	.812**	.879**
13	.884**	.932**			

**دالة عند مستوى (0.001)

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.



فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.789–0.895). كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتهي إليها بين (0.857–0.932). وتشير هذه النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من التجانس والترابط بين فقرات المقياس، مما يدل على أن الفقرات تقيس المفهوم ذاته بصورة متسقة، ويعزز من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي والصدق البنائي للمقياس.

جدول (7)

يوضح الارتباط بين أبعاد المقياس

الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي	الكفاءة الرقمية	التعلم التكيفي والشخصي	مهارات التعامل مع البيانات	استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	مقياس تطبيق التعلم المبني على الذكاء الاصطناعي
					1
				1	مقياس تطبيق التعلم المبني على الذكاء الاصطناعي
				0.948**	استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي
			1	0.895**	مهارات التعامل مع البيانات
		1	0.892**	0.888**	التعلم التكيفي والشخصي
	1	0.914**	0.853**	0.870**	الكفاءة الرقمية
1	0.901**	0.844**	0.835**	0.833**	بعد الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي

من خلال الجدول السابق أظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.929–0.959)، مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق بين الأبعاد والمفهوم الكلي للمقياس.

كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة مرتفعة بين الأبعاد الفرعية نفسها، إذ تراوحت معاملات الارتباط البينية بين (0.833–0.914)، مما يشير إلى وجود ترابط مفاهيمي وتكامل بين أبعاد المقياس، مع احتفاظ كل بعد بجانبه التخصصي في قياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي. وتدلل هذه النتائج على أن أبعاد المقياس تمثل مكونات مترابطة لبناء واحد، الأمر الذي يعزز من الصدق البنائي للمقياس، ويؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي

للتحقق من ثبات مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي وأبعاده الفرعية، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، الذي يُعد من المؤشرات الحديثة لقياس الاتساق الداخلي.

جدول (8)

ثبات مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي وأبعاده

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	5	0.929
مهارات التعامل مع البيانات	5	0.932
التعلم التكيفي والشخصي	5	0.946
الكفاءة الرقمية	5	0.952
الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي	5	0.944
المقياس ككل	25	0.984

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات لمقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي وأبعاده الفرعية جاءت مرتفعة، إذ أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا للمقياس ككل بلغت (0.984)، وهي قيمة مرتفعة جداً تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

كما تراوحت قيم معامل ألفا للأبعاد الفرعية بين (0.929–0.952)، وهي جميعها قيم مرتفعة تشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية. وبذلك أسفر المقياس بصيغته النهائية عن 25 فقرة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة لقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين، ملحق (2).



الوسائل الإحصائية المستخدمة

لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام مجموعة من الأساليب والوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت هذه الوسائل في الآتي:

1. المتوسط الحسابي: وذلك للتعرف على مستوى استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس وأبعاده.
2. الانحراف المعياري: لقياس مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي.
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ولمعرفة العلاقة بين دور القائد التربوي ومستوى تطبيق المعلمين للتعليم القائم على الذكاء الاصطناعي.
4. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): لقياس ثبات المقياس والتأكد من درجة الاتساق الداخلي بين فقراته.
5. التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص أفراد العينة الديموغرافية الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
6. اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين: للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً للجنس.
7. كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test): للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي.

عرض ومناقشة النتائج

نتائج السؤال الأول:

الذي ينص على: ما دور القائد التربوي في مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الانحدار الخطي البسيط لدراسة أثر دور القائد التربوي في مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي.
أولاً: الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة
تم استخراج الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة كما يأتي:

جدول (9)

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي	275	87.21	16.712
مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي	275	109.50	19.431

من خلال جدول الإحصاءات الوصفية يتضح أن المتوسط الحسابي لمقياس دور القائد التربوي (87.21) بانحراف معياري (16.712)، كما بلغ المتوسط الحسابي مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي بلغ (109.50) بانحراف معياري قدره (19.431). وتشير هذه النتائج أن مستوى ممارسة القادة التربويين لأدوارهم في دعم التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة مرتفعة نسبياً، كما تبين أن مستوى تطبيق المعلمين لممارسات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي كان مرتفعاً أيضاً.

أولاً: التحقق من ملاءمة البيانات:

تم التحقق من ملاءمة البيانات لتطبيق النموذج، وذلك من خلال عدد من المؤشرات:

جدول (10)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغير	مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي	مقياس دور القائد التربوي
مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي	1.000	0.774**
مقياس دور القائد التربوي	0.774**	1.000

أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين مقياس مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي ومقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، إذ بلغت قيمة الارتباط (0.774) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)، مما يشير إلى وجود علاقة خطية قوية تدعم استخدام الانحدار.

كما أظهرت نتائج تشخيص التعدد الخطي (Multicollinearity) أن قيمة (VIF = 1.000) ومعامل التسامح (Tolerance = 1.000)، وهي ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على عدم وجود مشكلة تعدد خطي.



جدول (11)

تشخيص التعدد الخطي (Collinearity Diagnostics)

Condition Index	VIF	Tolerance	المتغير
10.550	1.000	1.000	مقياس دور القائد التربوي

وبالنظر إلى تشخيصات النموذج (Collinearity Diagnostics)، فإن قيمة مؤشر الحالة (Condition Index = 10.550) تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يعزز من استقرار النموذج. كما أظهرت إحصاءات البواقي (Residuals) أن المتوسط يساوي صفراً تقريباً، مع انحراف معياري قريب من (1) للقيم المعيارية، مما يشير إلى تحقق افتراضات التوزيع الطبيعي واستقلالية الأخطاء بشكل مقبول.

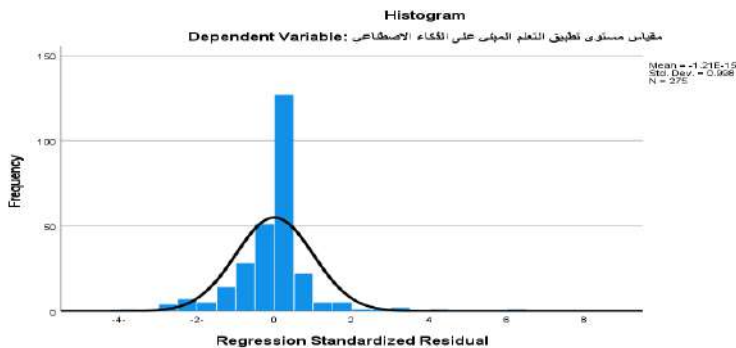
جدول (12)

إحصاءات البواقي (Residuals Statistics)

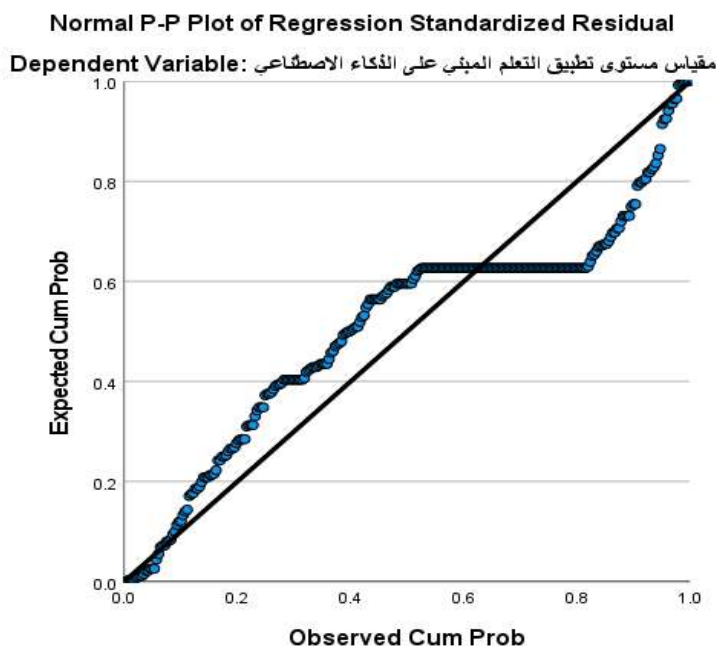
المتغير	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
القيم المتوقعة	49.01	121.01	109.50	15.041	275
البواقي	-46.512	75.991	0.000	12.301	275
البواقي المعيارية	-3.774	6.166	0.000	0.998	275

وللتحقق من افتراضات تحليل الانحدار، تم فحص التوزيع الطبيعي للبواقي باستخدام المدرج التكراري (Histogram)، إذ أظهرت النتائج أن التوزيع يقترب من الشكل الطبيعي. كما تم استخدام مخطط الاحتمال الطبيعي (Normal P-P Plot)، إذ تبين أن النقاط تتوزع بالقرب من الخط المستقيم، مما يدل على تحقق افتراض الطبيعية.

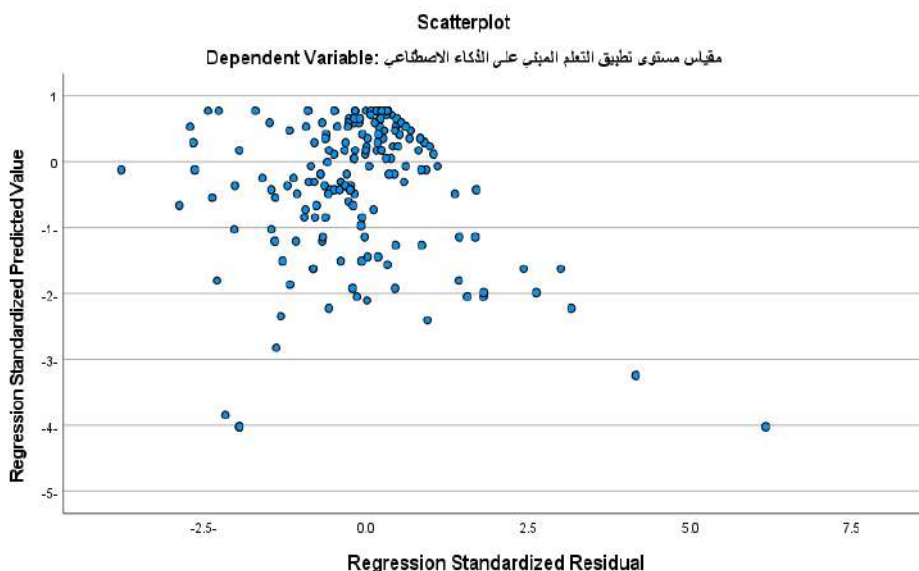
كذلك تم فحص تجانس التباين باستخدام مخطط الانتشار (Scatterplot)، إذ أظهرت النتائج تشتتاً عشوائياً للنقاط دون وجود نمط واضح، مما يشير إلى تحقق افتراض تجانس التباين.



شكل (1) يوضح فحص التوزيع الطبيعي للبواقي باستخدام المدرج التكراري



شكل (2) يوضح مخطط الاحتمال الطبيعي (Normal P-P Plot)



شكل (3) يوضح مخطط الانتشار (Scatterplot) لفحص تجانس التباين بناءً على ما سبق، يمكن القول إن البيانات ملائمة لتطبيق نموذج الانحدار الخطي البسيط.



ثانياً: عرض نتائج نموذج الانحدار

جدول (13)

ملخص نموذج الانحدار الخطي البسيط

النموذج	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة F	مستوى الدلالة
1	0.774	0.599	0.598	12.323	408.207	0.000

المتغير المستقل: مقياس دور القائد التربوي

المتغير التابع: مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي

أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن: قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R = 0.774$)، ومعامل التحديد (R^2)(0.599)، كما بلغ معامل التحديد المعدل ($\text{Adjusted } R^2 = 0.598$)

وهذا يعني أن نموذج الانحدار يفسر 59.9% من التباين في مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء

الاصطناعي، وهي نسبة تفسيرية مرتفعة نسبياً في الدراسات التربوية، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار معنوية النموذج.

جدول (14)

تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الانحدار	61990.686	1	61990.686	408.207	0.000
الخطأ	41458.063	273	151.861		
الكلية	103448.749	274			

أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) أن: قيمة ($F = 408.207$)، ومستوى الدلالة ($\text{Sig} = 0.000$) وهيقيمة دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن النموذج ككل ذو دلالة إحصائية، وأن المتغير

المستقل يسهم بشكل معنوي في التنبؤ بالمتغير التابع. والجدول الآتي يوضح معاملات الانحدار

جدول (15)

معاملات الانحدار الخطي البسيط

المتغير	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t	مستوى الدلالة	فاصل الثقة 95%
الثابت	31.008	3.955	—	7.840	0.000	23.222 – 38.795
مقياس دور القائد التربوي	0.900	0.045	0.774	20.204	0.000	0.812 – 0.988

أظهرت نتائج معاملات الانحدار أن: قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B = 0.900$)، وبلغت قيمةمعامل الانحدار المعياري ($Beta = 0.774$)، كما بلغت قيمة ($t = 20.204$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)،



وهذا يدل على أن دور القائد التربوي يؤثر تأثيراً موجباً ودالاً إحصائياً في مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي.

ثالثاً: معادلة الانحدار

يمكن التعبير عن العلاقة بين المتغيرين من خلال معادلة الانحدار الآتية:

مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي = $31.008 + (0.900 \times \text{دور القائد التربوي})$

وهذا يعني أن: كل زيادة بمقدار درجة واحدة في دور القائد التربوي تؤدي إلى زيادة مقدارها (0.900)

درجة في مستوى التطبيق

ومن خلال نتائج تحليل الانحدار يتضح أن القيادة التربوية تمثل عاملاً حاسماً في تعزيز تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، إذ فسرت ما يقارب 60% من التباين في مستوى التطبيق، وهي نسبة مرتفعة تعكس قوة التأثير.

وتتفق هذه النتيجة بشكل مباشر مع ما تم التأكيد عليه في مقدمة الدراسة، إذ تم الإشارة إلى أن نجاح دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعتمد بدرجة كبيرة على فعالية القيادة التربوية في توجيه هذا التحول الرقمي. كما تدعم هذه النتيجة ما ورد في الأدبيات الحديثة، التي تؤكد أن القيادة الرقمية تلعب دوراً محورياً في تهيئة البيئة التعليمية، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين لبنى التقنيات الحديثة (Dexter et al., 2024).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية القيادة التحويلية، إذ يسهم القائد التربوي في تحفيز المعلمين، وتبني رؤية مشتركة، ودعم الابتكار، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى استخدام التقنيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي.

ورغم قوة العلاقة، إلا أن نسبة (40.1%) من التباين لا تزال غير مفسرة، مما يشير إلى وجود عوامل أخرى مؤثرة، مثل: التدريب المهني للمعلمين، البنية التحتية التقنية، الثقافة التنظيمية، اتجاهات المعلمين نحو التكنولوجيا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة، إذ أكدت دراسة الجيوسي (2024) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين امتلاك مديري المدارس لمهارات القيادة المستقبلية وبين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، كما أوضحت دراسة العمري (2025) أن تطبيق القيادة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين عمليات اتخاذ القرار وتخصيص تجارب التعلم، وهو ما يعكس الاتجاه نفسه الذي تؤكد قيمة الانحدار المرتفعة. وفي السياق نفسه، وجدت دراسة Göçen et al (2025) من خلال مقابلات مع مديري مدارس من 20 دولة أن الذكاء الاصطناعي يمكن دمجه في القيادة المدرسية في ستة مجالات رئيسية هي: تحليل البيانات، والتخطيط الاستراتيجي، والدعم الإداري،



وتطوير المحتوى، والتواصل، والتطوير المهني، مما يفسر لماذا يمكن لدور القائد التربوي أن يحقق هذا التأثير القوي (0.60) في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين. كما تؤكد دراسة البريكي وبلعيد (2025) أن القيادة التحويلية قادرة على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين، وهو ما يعزز فهمنا للآلية التي من خلالها يمارس القائد التربوي هذا التأثير الكبير. وتذهب دراسة Satya & Mohammed (2024) إلى أبعد من ذلك حين تظهر، استناداً إلى تحليل كمي باستخدام برنامج SPSS، وجود تأثير إيجابي لأدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات القيادية والتعليمية، مما يخلق علاقة تكاملية بين القائد والذكاء الاصطناعي كما أشارت إلى ذلك دراسة Ali et al (2025) التي أكدت أن العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي يجب أن تكون تكاملية وليست استبدالية، وهو ما يفسر الارتفاع الكبير لمعامل الانحدار (0.90) إذ إن القائد التربوي ليس مجرد وسيط بل محرك أساسي ومكمل للذكاء الاصطناعي. من جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات كدراسة الطراونة (2022) ودراسة نملان والنوح (2024) ودراسة البريكي وبلعيد (2025) أظهرت أن مستوى الممارسة الفعلية للقيادة التربوية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن معامل الانحدار المرتفع الذي توصلنا إليه (0.90) يعكس الأهمية النظرية والإمكانات الكامنة لدور القائد التربوي أكثر مما يعكس الواقع الفعلي في بعض السياقات التعليمية، وهو ما يفسره ما ذهبت إليه دراسة خضر (2026) من وجود فجوة بين الوعي النظري بتطبيقات التقنيات الحديثة وبين تطبيقها الفعلي في المدارس. كما أن دراسة Karakoulas et al (2026) أكدت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين العمليات التعليمية والإدارية، لكنه يثير تحديات تتعلق بالشفافية والتحيز الخوارزمي وأمن البيانات، مما يعني أن تحقيق هذا التأثير القوي (0.90) يتطلب تهيئة الظروف المناسبة من بنية تحتية وتدريب كما أشارت إلى ذلك دراسات العمري (2025) والألفي (2025) وAvurakoghene et al (2023). وبناءً على ما تقدم، يمكن القول: إن الدور الاستراتيجي للقائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين يتسق مع الاتجاه العام في الأدبيات التربوية الحديثة التي ترى في القيادة التربوية عاملاً محدداً في نجاح توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع ضرورة الإشارة إلى أن تحقيق هذا التأثير على أرض الواقع يستدعي تضافر جهود متعددة تشمل توفير البنية التحتية المناسبة، والتدريب المستمر، والتغلب على مقاومة التغيير، والالتزام بالمعايير الأخلاقية في استخدام الذكاء الاصطناعي.

نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الوسيلة الإحصائية المناسبة لكل متغير كما يأتي:



أولاً: الفروق في دور القائد التربوي تبعاً لمتغير الجنس

لمعرفة الفروق في دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لمقارنة متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات.

جدول (16)

الفروق في مقياس دور القائد التربوي تبعاً لمتغير الجنس							
الجنس	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة (Cohen's d)	حجم الأثر
معلم	154	85.75	17.055	-1.64	273	0.102	-0.199
معلمة	121	89.07	16.144				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t = -1.640) عند درجة حرية (273) وبمستوى دلالة (Sig = 0.102)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أظهرت نتائج حجم الأثر (Cohen's d = -0.199) أن حجم الأثر ضعيف.

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس.

وتشير هذه النتيجة إلى أن إدراك المعلمين والمعلمات لدور القيادة التربوية في دعم التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي متقارب، وهو ما يعكس نوعاً من الاتساق في الممارسات القيادية داخل البيئة التعليمية بغض النظر عن جنس المعلم.

دراسة: (2026) طه، وسلامة (2026). حول: "دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات الإشرافية والتحول الرقمي لمديري المدارس"، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)، وأكدت تقارب وجهات نظر أفراد العينة.

وتختلف مع دراسة سعد (2023) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على المقياس الكلي لدى طلبة الماجستير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) إذ إن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.042) أصغر من (0.05) وهي دالة إحصائياً لصالح الطلاب الإناث (3.70) أكبر من الطلاب الذكور (3.51).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ورد في الأدبيات من أن القيادة التربوية الفعالة تعتمد على ممارسات تنظيمية ومؤسسية عامة تؤثر في جميع المعلمين بشكل متشابه، وليس على خصائص فردية مثل الجنس،



كما يتسق ذلك مع التوجهات الحديثة التي تؤكد أن التحول الرقمي في التعليم، بما في ذلك توظيف الذكاء الاصطناعي، يتم من خلال سياسات مدرسية شاملة تستهدف جميع المعلمين دون تمييز. (Fraillon, 2024)

الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

لمعرفة الفروق في دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test)؛ نظراً لكون المتغير يتضمن أكثر من فئتين، ولعدم افتراض التوزيع الطبيعي.

جدول (17)

الفروق في مقياس دور القائد التربوي تبعاً للمؤهل العلمي (Kruskal–Wallis Test)

المؤهل العلمي	العدد (N)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع (H)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
دون الجامعي	8	111.31	13.545	3	0.004
دبلوم بعد الثانوية	37	157.45			
بكالوريوس	216	139.92			
ماجستير	14	72.25			
المجموع	275				

أظهرت نتائج اختبار كروسكال-واليس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إذ بلغت قيمة ($H = 13.545$) بمستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.004$)، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول دور القائد التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد اتجاه الفروق التي أظهرها اختبار كروسكال-واليس، تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann–Whitney U) لإجراء المقارنات الثنائية بين فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك لمعرفة مصدر الفروق على مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي.

جدول (18)

المقارنات البعدية لمقياس دور القائد التربوي وفقاً للمؤهل العلمي (Mann–Whitney U Test)

المقارنة	N	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig.	الدلالة
دون الجامعي	8	15.19	85.500	-1.909	0.056	غير دال
دبلوم بعد الثانوية	37	24.69				
دون الجامعي	8	90.81	690.500	-0.994	0.320	غير دال
بكالوريوس	216	113.30				
دون الجامعي	8	14.31	33.500	-1.537	0.124	غير دال
ماجستير	14	9.89				



المقارنة	N	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig.	الدلالة
دبلوم	37	140.30	3504.000	-1.238	0.216	غير دال
بكالوريوس	216	124.72				
دبلوم	37	30.46	94.000	-3.551	0.000	دال
ماجستير	14	14.21				
بكالوريوس	216	118.89	779.000	-3.124	0.002	دال
ماجستير	14	63.14				

تشير نتائج المقارنات البعدية إلى أن الفروق في تقدير دور القائد التربوي تتجه بشكل أساسي لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات المتوسطة (الدبلوم والبكالوريوس) مقارنة بحملة الدراسات العليا (الماجستير). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم طرحه في مقدمة الدراسة، إذ تم التأكيد على أن القيادة التربوية في سياق التحول نحو الذكاء الاصطناعي تتطلب تفاعلاً عملياً يومياً مع المعلمين. فالمعلمون من حملة الدبلوم والبكالوريوس غالباً ما يكونون أكثر انخراطاً في الممارسات الصفية والتطبيقات المباشرة للتكنولوجيا، مما يجعلهم أكثر تأثراً بالممارسات القيادية الداعمة، وبالتالي أكثر ميلاً لتقييم دور القائد التربوي بشكل إيجابي.

في المقابل، قد يتبنى المعلمون من حملة الماجستير منظوراً أكثر نقدية وتحليلاً، نتيجة خلفيتهم الأكاديمية المتقدمة، مما يجعلهم أقل ميلاً لإعطاء تقديرات مرتفعة لدور القيادة، خاصة إذا لم تكن الممارسات القيادية بمستوى توقعاتهم المهنية. وهذا التفسير يتسق مع ما تشير إليه الأدبيات التربوية من أن ارتفاع المستوى العلمي يرتبط بارتفاع سقف التوقعات تجاه القيادة المدرسية (Leithwood., 2021).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مفهوم القيادة الرقمية، إذ يشير (Dexter et al., 2024) إلى أن فاعلية القيادة في دمج التكنولوجيا تعتمد على مدى قدرتها على تلبية احتياجات فئات مختلفة من المعلمين. وقد تعكس هذه الفروق وجود فجوة بين الممارسات القيادية الحالية وتوقعات المعلمين ذوي التأهيل العالي، خاصة فيما يتعلق بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل استراتيجي.

ومن زاوية أخرى، تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه تقرير (OECD, 2023) من أن نجاح التحول نحو التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي لا يعتمد فقط على توفر القيادة، بل على جودة هذه القيادة ومدى توافقها مع احتياجات المعلمين المهنية المختلفة (Fraillon, 2024).

وتتوافق هذه النتيجة مع المطري وآخرين (2024) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في واقع استخدام المشرفين الأوائل ومشرفي الإدارة المدرسية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية الإشرافية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسعى الوظيفي).



نتائج السؤال الثالث:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المعلمين للتعليم القائم على الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الوسيلة الإحصائية المناسبة لكل متغير كما يأتي:

1. الفروق في مستوى تطبيق التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس
معرفة الفروق في مستوى تطبيق التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين.

جدول (19)

الفروق في مقياس مستوى تطبيق التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (Cohen's d)
معلم	154	107.58	20.609	-1.857	273	0.064	-0.226
معلمة	121	111.94	17.6				

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة (t) بلغت ($t = -1.857$) عند درجة حرية (273) وبمستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.064$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغ حجم الأثر (Cohen's $d = -0.226$)، وهو أيضاً حجم أثر ضعيف.

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس.

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات لممارسات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي متقارب، وهو ما يعكس أن استخدام هذه التقنيات لا يتأثر بالجنس بقدر تأثره بعوامل أخرى مثل التدريب، والدعم المؤسسي، وتوفير البنية التحتية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات الحديثة (Bond et al., 2024) من أن تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعتمد بشكل أكبر على البيئة التعليمية والدعم القيادي أكثر من اعتماده على الخصائص الديموغرافية للمعلمين.

كما يمكن ربط هذه النتيجة بما ورد في مقدمة الدراسة، إذ تم التأكيد على أن القيادة التربوية تلعب دوراً محورياً في تهيئة البيئة الداعمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي، وهو ما يؤدي إلى تقليل الفروق الفردية بين المعلمين في مستوى التطبيق.

ثانياً: الفروق في مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لمعرفة الفروق في مستوى تطبيق المعلمين للتعلم القائم على الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test).

جدول (20)

الفروق في مقياس مستوى تطبيق التعلم المبني على الذكاء الاصطناعي تبعاً للمؤهل العلمي (Kruskal-Wallis Test)

المؤهل العلمي	العدد (N)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع (H)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
دون الجامعي	8	119.00	3.953	3	0.267
دبلوم بعد الثانوية	37	142.43			
بكالوريوس	216	140.34			
ماجستير	14	101.04			
المجموع	275				

أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، إذ بلغت قيمة $(H = 3.953)$ بمستوى دلالة $(Sig = 0.267)$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي لا يختلف بشكل دال إحصائياً باختلاف المؤهل العلمي، مما يدل على أن تبني هذه الممارسات لا يرتبط بالمؤهل بقدر ارتباطه بعوامل أخرى مثل التدريب، والبنية التحتية، والدعم المؤسسي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تميز واجهات أدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة بالبساطة والاعتماد على اللغات الطبيعية (مثل التحدث المباشر مع الحواسيب الذكية)، مما يجعل تطبيقها لا يحتاج إلى مؤهلات أكاديمية تخصصية معقدة؛ بل يكفي لنجاحها امتلاك المعلم لمهارات تقنية أساسية متوفرة لدى الجميع بغض النظر عن شهادته. (Al Darayseh, 2023)

كما أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريب يعتمد بالدرجة الأولى على "الممارسة الميدانية والتطوير الذاتي المستمر"، والوعي التكنولوجي بدلاً من الاعتماد على المعارف النظرية المكتسبة من الشهادات الأكاديمية التقليدية. (Wan Ching, & Jamaludin, 2025)، كما أن المنصات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي التي توفرها المدارس غالباً ما تكون مدمجة وجاهزة للاستخدام ما يجعل المعلم مطبقاً وموجهاً للنظام الذي فحسب دون النظر لمستواه العلمي العالي (Bulut, 2026)

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية نوصي بالآتي



- ضرورة تطوير أدوار القادة التربويين في المدارس بما يتماشى مع التحول نحو التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على بناء رؤية استراتيجية واضحة لتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم.
- تنفيذ برامج تدريبية متخصصة لرفع كفاءة المعلمين في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وتحليل البيانات التعليمية، وتوظيف التعلم التكيفي.
- العمل على تحسين البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية بما يضمن سهولة دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل فعال ومستدام.

المقترحات

- إجراء دراسات تقارن بين مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) لمعرفة اختلاف مستوى تطبيق الذكاء الاصطناعي تبعاً للمرحلة التعليمية.
- التوسع في البحث بإدخال متغيرات جديدة مثل الثقافة الرقمية، والجاهزية التقنية، والدافعية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.
- تصميم نماذج تدريبية مقترحة للقيادات المدرسية والمعلمين تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لرفع كفاءة الأداء التعليمي والإداري.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، سماح زكريا محمد سيد. (2024). تصور مقترح لتحقيق القيادة الرشيدة بالجامعات الأهلية التابعة للجامعات الحكومية المصرية على ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 18(1)، 250-169. <http://search.mandumah.com/Record/1506485>
- المطري، علي سعيد سليم والراسبية، أمينة بنت راشد (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات الإشرافية لدى المشرفين الأوائل ومشرفي الإدارة المدرسية في سلطنة عُمان. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب* 376-329(32)8
- سعد، فريال حسن. (2023). قياس أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في ضوء تحديات تطبيقها في العملية التعليمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية - الجامعة اللبنانية. *أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 5(28)، 145-165. <http://search.mandumah.com/Record/1145>
- طه، فلسطين عزت وسلامة، محمد كامل (2026). فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في تطوير التغذية الراجعة التكيفية في التقويم التربوي. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 42-25، 12(20)، <https://doi.org/10.69867/>
- أصلان، منى عمر صالح. (2025). *القيادة التربوية التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بأداء المعلم المهني في ظل تقنيات الذكاء الاصطناعي التعليمية من وجهة نظر المعلمين: برنامج تطوري مقترح* (رسالة دكتوراه). الجامعة



<https://repository.aaup.edu/handle/123456789/3555>

الألفي، هاني رزق عبد الجواد. (2025). القيادة بالذكاء الاصطناعي في المدارس الثانوية العامة اليابانية وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 129 (1)، 485-559.

البرازي، مبارك عواد دهمان. (2025). احتياجات التطوير المهني للقيادات التعليمية بدولة الكويت في ضوء ثورة الذكاء الاصطناعي: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 33 (4)، 79-115.

البريكي، علي حمد، وبلعيد يوسف نيت. (2025). توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بسلطنة عمان وفقاً لمعايير القيادة التحولية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9 (5)، 1-25.

الجيوسي، آمنة سعيد فريد. (2024). مهارات القيادة المستقبلية لمديري المدارس المهنية وعلاقتها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي (رسالة دكتوراه). الجامعة العربية الأمريكية.

<https://repository.aaup.edu/handle/123456789/2118>

الحري، دالية عبدالعزيز، مريم عبدالله اللحيدان، سلوى عبده محمد، جميلة فيصل الكثيري، وفاطمة عبدالعزيز التويجري. (2025). سيناريوهات مستقبلية لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بإدارة التدريب بجامعة سعودية حكومية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9 (7)، 41-63.

خضر، لبنى حاج يحيى. (2026). اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو تكامل STEM و L-STEM ودور المرئي القيادي في عصر الذكاء الاصطناعي. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 7 (1)، 156-172.

دعنا، حنين محمد. (2025). دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة الذكاء الاصطناعي لدى طلبة المدارس الابتدائية الحكومية في شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 7 (73)، 150-170.

الزعي، محمد خالد. (2025). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (الإسهامات، الفرص، التحديات). *مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات*، عدد خاص، 321-340.

شلتوت (2024) الذكاء الاصطناعي والتقويم في التعليم -، تم الوصول بتاريخ فبراير 23، 2026، https://www.shaltot.com/public//storage/posts/144/_teacher%20Ai%20%202024_compressed_1727452402.pdf

الشمري، نورة بنت غربي سعد. (2026). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض في ضوء الذكاء الاصطناعي. *International Journal on Humanities and Social Sciences*، 70، 94-121.

الطراونة، هويدا نايف. (2022). دور القيادة التربوية في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكتبات الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. *المجلة التربوية الأردنية*، 7، 225-243.

<http://search.mandumah.com/Record/1250145>

العمرى، خلود خلوفه حاسن. (2025). القيادة التربوية الذكية: نموذج حديث لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات التعليمية والإدارية في جامعة الملك خالد. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة الوادي الجديد*، 17 (54)،



<https://doi.org/10.21608/sjsw.2025.362820.1170>

فرجي، هشام، وضريف، محمد. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الإدارة التربوية المدرسية: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة المعرفة، (21)، 1044-1050.

القط، أحمد شبل عبد الرحمن، والقط محمد شبل عبد الرحمن. (2024). الذكاء الاصطناعي مدخل لتحقيق التميز التنظيمي بجامعة الأزهر. مجلة التربية (الأزهر).

<https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.452199>

كمال الدين، بيان. (2025). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير السياسات التربوية. أوراق المؤتمر السنوي لمركز الدراسات والأبحاث التربوية 20 حزيران 2025، كلية التربية - الجامعة اللبنانية.

المالكي، وفاء فواز. (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي (مراجعة الأدبيات). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(5)، 93-107.

محل، ذكرى فاضل. (2026). مدى استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التاريخ. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(2)، 159-172.

مقاري، دعاء فهميم. (2024). تأثير القيادة المدرسية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحفيز المعلمين في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. المجلة التربوية الأردنية، 9(العدد الخاص)، 100-120.

نملان، ميعاد بنت عبدالله بن سعيد آل، وعبدالعزیز سالم محمد النوح. (2024). تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارات التعليم. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 112، 382-431.

الهاشمي، ياسر حميد محمد. (2025). دور القيادة الاستباقية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تحقيق الاستدامة في القطاع النفطي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(12)، 229-278.

Arabic Reference:

Ahmad, S. Z. M. S. (2024). Tasawwur muqtarah li-tahqiq al-qiyadah al-rashiqah bi-al-jami'at al-ahliyyah al-tabi'ah li-al-jami'at al-hukumiyyah al-Misriyyah 'ala daw' taṭbiqāt al-dhakā' al-iṣṭinā' [A proposed vision for achieving agile leadership in private universities affiliated with Egyptian public universities in light of artificial intelligence applications]. *Majallat Jāmi'at al-Fayyūm li-al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 18(1), 169–250. <http://search.mandumah.com/Record/1506485>

Al-Alfi, H. R. A. (2025). Al-qiyadah bi-al-dhakā' al-iṣṭinā' fī al-madāris al-thānawīyyah al-āmmah al-Yabāniyyah wa-imkāniyyat al-ifadah minhā fī Jumhūriyat Miṣr al-'Arabiyyah [Leadership by artificial intelligence in Japanese general secondary schools and the possibility of benefiting from it in the Arab Republic of Egypt]. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah*, 129(1), 485–559.

Al-Amri, K. K. H. (2025). Al-qiyadah al-tarbawīyyah al-dhakiyyah: Namūdhaj ḥadīth li-tawzīf al-dhakā' al-iṣṭinā' fī taṭwīr al-khidmāt al-ta'limiyyah wa-al-idāriyyah fī Jāmi'at al-Malik Khālīd [Smart educational leadership: A modern model for employing artificial intelligence in developing educational and



- administrative services at King Khalid University]. *Al-Majallah al-'Ilmiyyah li-Kulliyat al-Tarbiyah - Jami'at al-Wadi al-Jadid*, 17(54), 116–143. <https://doi.org/10.21608/sjsw.2025.362820.1170>
- Al-Barazi, M. A. D. (2025). Ihtiyājāt al-taṭwīr al-mihānī li-al-qiyādāt al-ta'limiyyah bi-Dawlat al-Kuwayt fi daw' thawrat al-dhakā' al-iṣṭinā't: Dirāsah maydāniyyah [Professional development needs for educational leaders in the State of Kuwait in light of the artificial intelligence revolution: A field study]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, 33(4), 79–115.
- Al-Burayki, A. H., & Belaid, Y. N. (2025). Tawzīf al-dhakā' al-iṣṭinā't fi taṭwīr barāmij al-tanmiyah al-mihaniyyah li-al-mu'allimīn bi-Saltanat 'Umān waḥḍan li-ma'āyir al-qiyādah al-tahwīliyyah [Employing artificial intelligence in developing professional development programs for teachers in the Sultanate of Oman according to transformational leadership standards]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 9(5), 1–25.
- Al-Harbi, D. A., Al-Luhaydan, M. A., Muhammad, S. A., Al-Kathiri, J. F., & Al-Tuwaijri, F. A. (2025). Sīnāriyūhāt mustaqbaliyyah li-taṭbīq tiqniyāt al-dhakā' al-iṣṭinā't bi-idārat al-tadrīb bi-jāmi'ah Sa'ūdiyyah ḥukūmiyyah [Future scenarios for applying artificial intelligence techniques in the training department of a Saudi public university]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 9(7), 41–63.
- Al-Hashimi, Y. H. M. (2025). Dawr al-qiyādah al-istibāqiyyah al-mad'ūmah bi-al-dhakā' al-iṣṭinā't fi taḥqīq al-istidāmah fi al-qitā' al-naftī [The role of proactive leadership supported by artificial intelligence in achieving sustainability in the oil sector]. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ṭabī'iyyah*, 6(12), 229–278.
- Al-Jayusi, A. S. F. (2024). Mahārāt al-qiyādah al-mustaqbaliyyah li-mudīrī al-madāris al-mihaniyyah wa-alāqatuhā bi-ustikhḍām tiqniyāt al-dhakā' al-iṣṭinā't [Future leadership skills for vocational school principals and its relationship with the use of artificial intelligence techniques] (Doctoral dissertation). Arab American University. <https://repository.aaup.edu/handle/123456789/2118>
- Al-Maliki, W. F. (2023). Dawr taṭbīqāt al-dhakā' al-iṣṭinā't fi ta'zīz al-istrāṭijiyāt al-ta'limiyyah fi al-ta'lim al-'ālī (Murāja'at al-adabiyyāt) [The role of artificial intelligence applications in enhancing educational strategies in higher education (Literature review)]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 7(5), 93–107.
- Al-Matari, A. S. S., & Al-Rasbiya, A. B. R. (2024). Dawr al-thaka' al-istina'i fi tatwir al-mumarasat al-ishrafiyah lada al-mushrifin al-awa'il wa mushrifi al-idarah al-madrasariyah fi Saltanat 'Uman [The role of artificial intelligence in developing supervisory practices among senior supervisors and school management supervisors in the Sultanate of Oman]. *Al-Majallah al-Arabiyyah lil-Tarbiyah al-Naw'iyyah*, 8(33), 329–376.



- Al-Qatt, A. S. A., & Al-Qatt, M. S. A. (2024). Al-dhakā' al-iṣṭinā'ī madkhal li-taḥqīq al-tamayyuz al-tanzīmī bi-jāmi'at al-Azhar [Artificial intelligence as an entry point for achieving organizational excellence at Al-Azhar University]. *Majallat al-Tarbiyah (Al-Azhar)*. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.452199>
- Al-Shammari, N. B. G. S. (2026). Al-iḥtiyājāt al-tadrībiyyah al-lāzimah li-raf' kafā'at mudirāt madāris al-ta'lim al-'ām fi Madīnat al-Riyāḍ fi daw' al-dhakā' al-iṣṭinā'ī [Training needs required to raise the efficiency of public school female principals in Riyadh in light of artificial intelligence]. *International Journal on Humanities and Social Sciences*, 70, 94–121.
- Al-Tarawneh, H. N. (2022). Dawr al-qiyādah al-tarbawīyyah fi ta'fīl ustikhdām taṭbīqāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fi al-maktabāt al-jāmi'iyyah min wījhat naẓar a'dā' al-hay'ah al-tadrīsiyyah fi Jāmi'at Mu'tah [The role of educational leadership in activating the use of artificial intelligence applications in university libraries from the viewpoint of faculty members at Mutah University]. *Al-Majallah al-Tarbawīyyah al-Urdunniyyah*, 7, 225–243. <http://search.mandumah.com/Record/1250145>
- Al-Zu'bi, M. K. (2025). Taṭbīqāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fi al-'amaliyyah al-ta'limiyyah (Al-ishāmāt, al-furaṣ, al-taḥaddiyāt) [Artificial intelligence applications in the educational process (Contributions, opportunities, challenges)]. *Majallat Jāmi'at Filasṭīn al-Ahliyyah li-al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, Special Issue, 321–340.
- Aslan, M. O. S. (2025). Al-qiyādah al-tarbawīyyah al-taḥwiliyyah ladā mudīrī al-madāris wa-alāqatuhā bi-adā' al-mu'allim al-mihanī fi ḥill tiqniyāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī al-ta'limiyyah min wījhat naẓar al-mu'allimīn: Barnāmaj taṭwīrī muqtarah [Transformational educational leadership among school principals and its relationship with teachers' professional performance under educational AI techniques: A proposed development program] (Doctoral dissertation). Arab American University. <https://repository.aaup.edu/handle/123456789/3555>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Skinner, B., & Tasler, N. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Dana, H. M. (2025). Dawr al-idārah al-madrasiyyah fi ta'zīz thaqāfat al-dhakā' al-iṣṭinā'ī ladā ṭalabat al-madāris al-ibtidā'iyyah al-ḥukūmiyyah fi Sharqī al-Quds min wījhat naẓar al-mu'allimīn [The role of school administration in promoting AI culture among public primary school students in East Jerusalem from the teachers' perspective]. *Al-Majallah al-Dawliyyah li-Nashr al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 73(73), 150–170.



- Farji, H., & Drif, M. (2024). Dawr al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fī taṭwīr al-idārah al-tarbawīyyah al-madrasiyyah: Dirāsah taḥlīliyyah muqāranah [The role of artificial intelligence in developing school educational management: A comparative analytical study]. *Majallat al-Ma'rifah*, (21), 1044–1050.
- Kamal al-Din, B. (2025). Dawr tiqniyāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fī taṭwīr al-siyāsāt al-tarbawīyyah [The role of artificial intelligence techniques in developing educational policies]. *Papers of the Annual Conference of the Center for Educational Studies and Research, June 20, 2025*, Faculty of Education - Lebanese University.
- Khadir, L. H. Y. (2026). Ittijahāt mudirī al-madāris al-ibtidā'īyyah naḥwa takāmul STEM wa-L-STEM wa-dawr al-murabbī al-qiyādī fī 'aṣr al-dhakā' al-iṣṭinā'ī [Primary school principals' attitudes toward STEM and L-STEM integration and the role of the leadership educator in the AI era]. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ṭabī'īyyah*, 7(1), 156–172.
- Maḥall, D. F. (2026). Madā isti'māl mu'allimī al-marḥalah al-ibtidā'īyyah li-anwā' al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fī tadrīs mādḍat al-tārīkh [The extent to which primary school teachers use types of artificial intelligence in teaching history]. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ṭabī'īyyah*, 7(2), 159–172.
- Maqari, D. F. (2024). Ta'thīr al-qiyādah al-madrasiyyah bi-ustikhdām tiqniyāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī li-taḥfīz al-mu'allimīn fī al-madāris al-thānawīyyah dākhil al-khaṭṭ al-akhḍar [The impact of school leadership using AI techniques to motivate teachers in secondary schools within the Green Line]. *Al-Majallah al-Tarbawīyyah al-Urdunniyyah*, 9(Special Issue), 100–120.
- Namlan, M. B. A., & Al-Nouh, A. S. M. (2024). Taṭbīq al-dhakā' al-iṣṭinā'ī fī idārat al-ta'lim [The application of artificial intelligence in education departments]. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 112, 382–431.
- Saad, F. H. (2023). Qiyas ahammiyat taqniyat al-thaka' al-istina'i fi daw' tahaddiyat tatbiqiha fi al-amaliyah al-ta'limiyah: Dirasah maydaniyah ala ayyinah min talabat al-majistir fi Kulliyat al-Tarbiyah - Al-Jami'ah al-Lubnaniyah [Measuring the importance of artificial intelligence technology in light of the challenges of its application in the educational process: A field study on a sample of master's students in the Faculty of Education - Lebanese University]. *Awraq Thaqafiyah: Majallat al-Adab wa al-Ulum al-Insaniyah*, 5(28), 145–165. <http://search.mandumah.com/Record/1>
- Shaltout, M. (2024). Al-dhakā' al-iṣṭinā'ī wa-al-taqwīm fī al-ta'lim [Artificial intelligence and assessment in education]. Retrieved February 23, 2026, from https://www.shaltot.com/public//storage/posts/144/_teacher%20Ai%20%202024_compressed_1727452402.pdf
- Taha, F. I., & Salama, M. K. (2026). Fa'iliyat damj al-thaka' al-istina'i fi tatwir al-taghthiyah al-rajjah al-takayyufiyah fi al-taqwim al-tarbawi [The effectiveness of integrating artificial intelligence in



developing adaptive feedback in educational assessment]. *Majallat Rabitat al-Tarbawiyin al-Filastiniyyin lil-Adab wa al-Dirasat al-Tarbawiyah wa al-Nafsiyah*, 12(20), 25–42. doi.org

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100132. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132>
- Ali, I., Nguyen, K., Ali, A., & Cui, T. (2025). Human-AI collaboration in knowledge ecosystems: A multidisciplinary review, integrative framework and future directions. *Journal of Knowledge Management*, 1–22. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2025-0431>
- Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining Educational Leadership and Management Through Artificial Intelligence: An Integrative Systematic Review. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 4–26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2451982>
- Attwell, G. & Bekiaridis, G. (2024) Supplement to the DigCompEDU Framework Introduction to AI in Education, https://www.researchgate.net/publication/377117053_Supplement_to_the_DigCompEDU_Framework_Introduction_to_AI_in_Education
- Avurakoghene, O. P., & Oredein, A. (2023). Educational leadership and artificial intelligence for sustainable development. *OP Avurakoghene & AO Oredein, Educational Leadership and Artificial Intelligence for Sustainable Development, Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal*, 2(3).
- Bulut R. (2026). Mapping teachers' awareness of artificial intelligence in the changing education paradigm: insights from a mixed methods inquiry. *Frontiers in psychology*, 17, 1687155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1687155>
- Costache, B., & Enachescu, V. (2025). Artificial Intelligence in Educational Leadership: Strategic Pathways for Resilient Learning Systems. *International Journal of Education, Leadership, Artificial Intelligence, Computing, Business, Life Sciences, and Society*, 1(01), 17-28. <https://doi.org/10.65222/viral.2025.1.1>
- Dexter, S., Rožman, M., Fraillon, J., Bundsgaard, J., & Schulz, W. (2024). Contextual framework. In J. Fraillon & M. Rožman (Eds.), IEA International Computer and Information Literacy Study 2023 assessment framework (pp. 45–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61194-0_4
- Dogan, M., & Arslan, H. (2025). The Role of Artificial Intelligence in School Leadership. *Revista de Pedagogie Digitala*, 4(1) 23-30. București: Institutul pentru Educație. <https://doi.org/10.61071/RPD.2531>



- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106–118. <https://ideas.repec.org/a/mth/ijld88/v8y2018i4p106-118.html>
- Fraillon, J. (Ed.). (2024). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. IEA. iea.nl
- Göçen, A., & Döğler, M. F. (2025). A global perspective on artificial intelligence in educational leadership. *The Journal of Educational Research*, 118(6), 752- 770. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2510397>
- Han X. (2025). Improving pre-service teachers' AI competencies: a quasi experimental study. *Frontiers in psychology*, 16, 1642465. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1642465>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). Artificial intelligence and education: A critical view. *Learning, Media and Technology*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2013790>
- Igbokwe, I. C. (2024). Artificial Intelligence in Educational Leadership: Risks and Responsibilities. *European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 1(6), 3-10. [https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1\(6\).01](https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1(6).01)
- Jiménez-Tuza, S. B. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la dirección de centros educativos. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 191-204. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/86>
- Karakose, T., & Tulubas, T. (2025). The Role of Educational Leaders in the Age of Artificial Intelligence (AI). *Educational Process: International Journal*, 16, e2025267.
- Karakoulas, D., & Theologou, K. (2026). Educational Leadership in the AI Era: Opportunities, Challenges, and Future Directions. *RA Journal of Applied Research*, 12(01), 51- 57. <https://doi.org/10.47191/rajar/v12i1.08>
- Khairullah, S. A., Harris, S., Hadi, H. J., Sandhu, R. A., Ahmad, N., & Alshara, M. A. (2025). Implementing artificial intelligence in academic and administrative processes through responsible strategic leadership in the higher education institutions. *Frontiers in Education*, 10, Article 1548104. [doi.org](https://doi.org/10.3389/fedu.2025.1548104)
- Langeveldt, D. C., & Pietersen, D. (2024). Decolonising AI: A critical approach to education and social justice. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6(s1), 1-9.
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education sciences*, 11(8), 377- 398..
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31, 43.
- Marrone, R., Fowler, S., Bathakur, A., Dawson, S., Siemens, G& . Singh, C. (2024). Perceptions and perspectives of Australian school leaders on the integration of artificial intelligence in schools. *School Leadership & Management Journal*, 45(1), 30- 52.



- Polat, M., Karataş, İ. H., & Varol, N. (2025). Ethical artificial intelligence (AI) in educational leadership: Literature review and bibliometric analysis. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 46-76.
- Renta-Davids, A.-I., Camarero-Figuerola, M., & Camacho, M. (2025). Navigating the challenges and opportunities of artificial intelligence in educational leadership: A scoping review. *Review of Education*, 13 (2) e70101. <https://doi.org/10.1002/rev3.70101>.
- Sánchez, E., & Lama, M. (2009). Artificial intelligence and 8education. In *Encyclopedia of artificial intelligence* (pp. 138-143). IGI Global Scientific Publishing.
- Satya, R., & Mohammed, L. A. (2024). Interdisciplinary insights: The convergence of AI and educational leadership. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(4), 1872-1887.
- Sibley, L., Lachner, A., Plicht, C., Fabian, A., Backfisch, I., Scheiter, K., & Bohl, T. (2024). Feasibility of Adaptive Teaching with Technology: Which Implementation Conditions Matter? *Computers & Education*, 219, 105108- 105108. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105108>
- Tuttle Wilhelm, K. (2021). The observations of a principal's transformational leadership. *Academia Letters*, Article 1839. <https://doi.org/10.20935/AL1839>
- UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/IJKB9835>.
- Wan Ching, K., & Jamaludin, K. (2025). Understanding school teachers' acceptance of AI in education: Insights from the Technology Acceptance Model (TAM). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(3). doi.org
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270.

الملاحق

ملحق (1) مقياس دور القائد التربوي في تعزيز التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي

تعليمات الإجابة عن المقياس

عزيزي / عزيزتي المعلم(ة)،

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على مستوى ممارسة القائد التربوي لأدواره في تعزيز التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسة التعليمية.

نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد درجة موافقتكم عليها وفقاً لواقع الممارسات الفعلية في مؤسستكم.

لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما يهمنا رأيكم الصادق الذي يعكس الواقع بدقة. ستستخدم البيانات لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل جميع الإجابات بسرية تامة.

يرجى وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي يمثل درجة موافقتكم على كل عبارة وفق المقياس الآتي:

مستوى الموافقة	لا أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الدرجة	1	2	3	4	5



يرجى الإجابة عن جميع الفقرات دون ترك أي فقرة فارغة

م	الفقرة	لا أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي						
1	يضع القائد رؤية واضحة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم.					
2	يحدد أهدافاً قابلة للقياس لتطبيق الذكاء الاصطناعي.					
3	يشرك المعلمين في التخطيط للتحويل الرقمي.					
4	يخصص اجتماعات لمناقشة مستقبل التعليم الذكي.					
التطوير المهني والدعم						
5	يوفر برامج تدريبية حول أدوات الذكاء الاصطناعي.					
6	يشجع حضور ورش عمل متخصصة في الذكاء الاصطناعي.					
7	يتيح فرصاً للتعلم الذاتي حول التقنيات الحديثة.					
8	يدعم تبادل الخبرات بين المعلمين.					
البنية التحتية التقنية						
9	يوفر الأجهزة والبرامج اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي.					
10	يضمن توفر إنترنت مناسب لدعم التطبيقات الذكية.					
11	يخصص ميزانية لتطوير البنية التحتية.					
12	يتابع تحديث الأنظمة والمنصات الرقمية.					
القيادة التحولية والتمكين						
13	يشجع المعلمين على تجربة أساليب تعليمية مبتكرة.					
14	يدعم المبادرات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.					
15	يمنح المعلمين حرية اتخاذ القرار في استخدام الأدوات الذكية.					
16	يعزز ثقافة التغيير والتجريب.					
المتابعة والتقويم						
17	يتابع مدى استخدام المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي.					
18	يقيم أثر الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلاب.					
19	يقدم تغذية راجعة لتحسين التطبيق.					
20	يستخدم بيانات الأداء لاتخاذ قرارات تطويرية.					



ملحق (2) مقياس مستوى تطبيق المعلمين للتعليم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي

تعليمات الإجابة على المقياس

عزيزي/عزيزتي المعلم(ة)،

يهدف هذا الاستبانة إلى قياس مستوى تطبيقكم لممارسات التعلم القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما نرجو اختيار البديل الذي يعكس ممارستكم الفعلية ووجهة نظركم بدقة وموضوعية.

يرجى قراءة كل فقرة بعناية، ثم وضع علامة (✓) أمام البديل الذي يمثل درجة موافقتكم وفق المقياس التالي:

مستوى الموافقة	لا أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الدرجة	1	2	3	4	5

يرجى الإجابة عن جميع الفقرات دون ترك أي فقرة فارغة، علماً بأن المعلومات ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستُعامل بسرية تامة.

الفقرة	لا أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
بعد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي					
1. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد خطط الدروس والأنشطة الصفية.					
2. أوظف المساعدات الذكية مثل لتنظيم مهام الإدارية ومواعيدي.					
3. أعتد على برمجيات التصحيح الآلي لتقييم إجابات الطلاب وتقديم ملاحظات فورية.					
4. أستخدم أدوات العروض التقديمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتصميم وسائط تفاعلية.					
5. أستطيع كتابة أوامر دقيقة للحصول على مخرجات تعليمية عالية الجودة.					
بعد مهارات التعامل مع البيانات					
6. أحلل تقارير أداء الطلاب المولدة آلياً لتحديد فجوات الفهم لديهم.					
7. أستخدم التحليلات التنبؤية لتحديد الطلاب المحتاجين لتدخل مبكر.					
8. ألتزم بالمعايير الأخلاقية والقانونية عند جمع وتخزين بيانات الطلاب الرقمية.					
9. أستطيع تفسير الرسوم البيانية التي توفرها أنظمة إدارة					



التعلم لاتخاذ قرارات تربوية.

10. أتحقق بانتظام من مخرجات الذكاء الاصطناعي للتأكد من
خلوها من التحيزات.

بعد التعلم التكييفي والشخصي

11. أصمم مسارات تعلم مختلفة للطلاب داخل المنصات بناءً
على مستوياتهم الفعلية.

12. أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتعديل صعوبة المحتوى
ليناسب الاحتياجات الفردية.

13. أتابع تقدم كل طالب عبر لوحات القيادة الذكية وأتدخل
لتقديم الدعم في الوقت المناسب.

14. أوفر مصادر تعليمية متنوعة (بصرية، سمعية) يولدها
الذكاء الاصطناعي لتلائم أنماط التعلم.

15. أشجع الطلاب على استخدام المساعدين الأذكياء لتعلم
المفاهيم بالسرعة التي تناسبهم.

بعد الكفاءة الرقمية

16. أحرص على تحديث معرفتي بأحدث تطورات الذكاء
الاصطناعي عبر برامج التطوير المني.

17. أعلم طلابي كيفية الاستخدام الأخلاقي والمسؤول لأدوات
الذكاء الاصطناعي.

18. أمتلك القدرة على دمج تقنيات الواقع المعزز والافتراضي في
دروسي.

19. أشارك خبراتي في استخدام الذكاء الاصطناعي مع زملائي
لتعزيز ثقافة الابتكار.

20. أستخدم الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات تقنية أو تربوية
تواجهني أثناء التدريس.

بعد الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي

21. أؤمن أن الذكاء الاصطناعي أداة فعالة لتحسين جودة
التعليم ورفع مستوى التحصيل.

22. أشعر بالراحة والثقة عند استخدام تقنيات الذكاء
الاصطناعي في فصلي الدراسي.

23. أرى أن الذكاء الاصطناعي يكمل دوري كمعلم ولا يشكل
تهديداً لاستبدال العنصر البشري.



24. لدي رغبة مستمرة في تجربة أدوات جديدة لتطوير ممارساتي
التدريسية.

25. أعتقد أن دمج الذكاء الاصطناعي يستحق الجهد والوقت
المبذول لتعلمه.





مستوى معرفة وممارسة استراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي صعوبات التعلم في منطقة

القصيم

أ. غادة بنت إبراهيم الخضير**

Ghadaa2111@gmail.com

أ.د. عبدالله بن علي الربيعان*

alrubaian@qu.edu.sa

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مستوى المعرفة والممارسة الميدانية لاستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، والوقوف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم المهني. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ طبقت استبانة محكمة على عينة قصدية مكونة من (88) معلماً ومعلمة.

وكشفت النتائج عن مفارقة علمية تتمثل في امتلاك أفراد العينة لمستوى تمكّن معرفي "مرتفع" بمتوسط حسابي (4.07)، في مقابل ممارسات ميدانية تحتاج إلى تطوير وتوجيه نحو النمذجة التطبيقية. وقد أوصت الدراسة بضرورة الانتقال من برامج التدريب النظرية إلى نماذج التنمية المهنية القائمة على الممارسة الميدانية ومجتمعات التعلم المهنية، مع أهمية إعادة صياغة برامج إعداد المعلمين لتتضمن كفايات التدريس التشاركي كمتطلب أساسي للنجاح في مدارس الدمج.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، صعوبات التعلم، الاحتياجات التدريبية، الكفايات التدريسية، مدارس الدمج.

* أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

** طالبة الماجستير في التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الربيعان، عبدالله بن علي؛ الخضير، غادة بنت إبراهيم. (2026). مستوى معرفة وممارسة استراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 543-580.

© 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.



Knowledge and Implementation of Cooperative Learning Strategies among Teachers of Students with Learning Disabilities in the Al-Qassim Region

Prof. Abdullah Ali Alrubaian*

alrubaian@qu.edu.sa

Ghada Ibrahim Alkhudhair**

Ghadaa2111@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the level of knowledge and classroom implementation of cooperative learning strategies among teachers of students with learning disabilities in public schools in the Qassim Region and to identify the professional development needs required to enhance their instructional performance. The descriptive survey design was employed, and a validated questionnaire was administered to a purposive sample of 88 male and female teachers. The findings revealed a noteworthy discrepancy between teachers' knowledge and practice, as participants demonstrated a high level of conceptual knowledge of cooperative learning strategies ($M = 4.07$), while their classroom implementation required further development and support through practical modeling and guided application. Based on these findings, the study recommended shifting from predominantly theoretical training programs toward practice-based professional development models and professional learning communities. It also emphasized the importance of redesigning teacher preparation programs to incorporate collaborative teaching competencies as a fundamental requirement for success in inclusive education settings.

Keywords: Cooperative Learning, Learning Disabilities, Training Needs, Teaching Competencies, Inclusive Schools..

* Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

** Master's Student in Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alrubaian, Abdullah Ali. & Alkhudhair, Ghada Ibrahim. (2026). Knowledge and Implementation of Cooperative Learning Strategies among Teachers of Students with Learning Disabilities in the Al-Qassim Region. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 543-580

© 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:

تمثل صعوبات التعلم أحد الموضوعات التربوية المعاصرة التي استقطبت اهتمامًا عالميًا متزايدًا، لما لها من تأثير مباشر في التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي للمتعلمين، فضلاً عن ارتباطها بجهود تطوير التعليم الشامل وضمان فرص تعلم عادلة لجميع الطلبة. وقد أسهم هذا الاهتمام في توجيه العديد من الدراسات والجهود التربوية نحو فهم خصائص هذه الفئة، وتحديد احتياجاتها، والبحث عن ممارسات تعليمية أكثر فاعلية لدعم تعلمها وتحسين نواتجها التعليمية.

فعلى الرغم من أن الجذور التاريخية لصعوبات التعلم قديمة، فإن هذا المفهوم تبلور بصورة رسمية منذ ستينيات القرن العشرين، ومنذ ذلك الحين اتسع الاهتمام العالمي بدراسة خصائص هذه الفئة واحتياجاتها التعليمية (أبونيان، 2020). وفي هذا السياق، تشير التقديرات إلى أن نسبة ملحوظة من الطلاب تواجه صعوبات تعيق اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب (APA, 2022)، وهي صعوبات لا تقتصر آثارها على الجانب الأكاديمي، بل تمتد إلى جوانب نفسية واجتماعية تشمل ضعف الدافعية، وتدني الثقة بالنفس، والعزلة الاجتماعية، والقلق المدرسي، مع ارتفاع احتمالات الرسوب أو التسرب في غياب التدخل المبكر (Stone, 2021؛ Madhiba & Malahela, 2023؛ Cheg & Juma, 2019)، كما يعاني هؤلاء الطلبة من تحديات تعليمية متعددة، مثل صعوبة تذكر المعلومات، والبطء في إنجاز المهام، وتشتت الانتباه، وضعف المهارات الاجتماعية، الأمر الذي ينعكس على أدائهم اليومي ويجعلهم في حاجة إلى دعم تربوي واستراتيجيات تعليمية ملائمة (Byrd, 2022).

وانطلاقاً من هذا الاهتمام العالمي، أولت الأدبيات العربية اهتماماً متنامياً بدراسة صعوبات التعلم والبحث عن مداخل تعليمية تدعم هذه الفئة، خاصة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على تحسين نوعية التعليم وتلبية الفروق الفردية بين المتعلمين. وقد أكدت هذه التوجهات الحاجة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التكيف الأكاديمي والاجتماعي، من خلال بيئات صفية مرنة تستجيب لاحتياجاتهم المختلفة (Clouse et al., 2019؛ 2007).

وعلى المستوى المحلي، أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً مبكراً بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ تعد من أوائل الدول العربية التي قدمت خدمات التربية الخاصة لهذه الفئة، وسعت إلى توفير التعليم لهم في أقل البيئات تقييداً من خلال التوسع في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام. وقد صاحب ذلك اهتمام بحثي وتربوي متزايد بدراسة هذه الفئة، والتعرف إلى خصائصها واحتياجاتها، والبحث عن البرامج والممارسات التربوية التي تساهم في تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، بما يعزز فرص تعلمهم واندماجهم في البيئة المدرسية (الليحاني، 2021).



وتشهد الاتجاهات التربوية الحديثة تحولاً متسارعاً نحو تبني استراتيجيات تدريس معاصرة تقوم على الابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة، وتركز هذه الاتجاهات على توظيف مداخل تعليمية حديثة كالتعلم التعاوني، بما يعزز دور المتعلم بوصفه محوراً أساسياً في الموقف التعليمي.

وتتضح أهمية التعلم التعاوني في كونه يوفر بيئة تعليمية قائمة على التفاعل وتبادل الأفكار والمساندة بين المتعلمين، بما يسهم في تحسين الفهم وتنمية المشاركة الفاعلة. كما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويعزز شعورهم بالنجاح والثقة، خاصة لدى الطلبة الخجولين أو المترددين في المشاركة. ويسهم كذلك في تنمية المهارات الاجتماعية والتعاونية، وتهيئة مناخ صفي إيجابي يقلل من القلق ويجعل التعلم أكثر دعمًا وفاعلية (صخر، 2022)، وتبرز استراتيجية "التعلم التعاوني" كنموذج تعليمي فعال يعتمد على تشارك الطلاب في المهام والتفاعل لتحقيق أهداف وجدانية ومعرفية واجتماعية، إذ يتحمل الطالب فيها مسؤوليات فردية وجماعية لإنجاز المهام (أبو الوفا، 2022).

وقد أولى التربويون اهتماماً متزايداً بهذه الاستراتيجيات في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ نظراً لما حققه من أهداف تربوية متنوعة (بن ياسين، 2013). فهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمي لديه روح المساعدة وتقبل وجهات النظر، كما تسهم في إكسابهم مهارات لغوية واجتماعية متعددة من خلال المناقشة داخل المجموعات، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلم نتيجة النجاح الجماعي (عبد العزيز، 2013).

وفي ضوء ما سبق، تتأكد أهمية استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تبرز الحاجة إلى الوقوف على مدى معرفة معلمي صعوبات التعلم بهذه الاستراتيجيات ومستوى ممارستهم لها في المواقف التعليمية؛ لما لذلك من أثر في فاعلية توظيفها وتحقيق أهدافها، وهو ما تمثل منطلقاً للمشكلة البحثية للدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالعنصر البشري، وتسعى لضمان حياة كريمة لذوي صعوبات التعلم باعتبارهم فئة أساسية حظيت برعاية واسعة من وزارة التعليم (خيري، 2010).

حظيت فئة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية باهتمام متزايد من خلال تخصيص برامج تربوية تهدف إلى تعليمهم ومعالجة أو التخفيف من آثار الصعوبات التي يواجهونها، وذلك في إطار من القوانين والأنظمة والسياسات التي تضمن توفير بيئة تعليمية مناسبة، وتعزز تكافؤ الفرص التعليمية وجودة المخرجات. وعلى الرغم من حداثة برامج تعليم ذوي صعوبات التعلم في المملكة، فإنها استطاعت تقديم خدمات تعليمية متميزة مستفيدة من التجارب العالمية والتقويم المستمر لتطوير هذه البرامج. كما تعكس مسيرة تحسين جودة تعليم هذه الفئة الجهود المبذولة في تطوير البيئة التعليمية الداعمة لهم، بما

يسهم في توجيه الجهود البحثية نحو دعم الممارسات التعليمية وإيجاد بيئات أكثر فاعلية لذوي صعوبات التعلم (الجني، والغامدي، 2022).

أكدت العديد من الدراسات أهمية معرفة المعلمين باستراتيجية التعلم التعاوني وممارستهم لها، لما لذلك من أثر في تفعيلها داخل البيئة الصفية. فقد أوضحت دراسة الحموي (2020) الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو هذه الاستراتيجية لما لها من دور في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب، وتقوية العلاقات داخل المدرسة، إلى جانب اعتبارها بديلاً فاعلاً للتعامل الصفّي الجماعي. كما أكدت دراسة خماد ونويوة (2022) أثرها في رفع التحصيل والدافعية، وتنمية الاندماج الاجتماعي ومهارات التواصل والثقة بالنفس، فيما أشارت دراسة بلال (2018) إلى أهمية التدريب المناسب للمعلمين لضمان التطبيق الفاعل لهذه الاستراتيجية وتحسين جودة التعليم.

وفي ضوء ذلك، فإن تطوير الممارسات التعليمية يبدأ من تعزيز معرفة المعلمين بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وفي مقدمتها التعلم التعاوني، بما يسهم في الإقبال على توظيفها بصورة فعالة. وفي هذا السياق أشار غريب (2021) إلى أن نجاح توظيف هذه الاستراتيجيات يرتبط بإعداد المعلمين وتنميتهم المهنية المستمرة وتوفير المناخ التعليمي الداعم لهم، وهو ما يعزز أهمية بحث مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني ومستوى ممارستهم لها.

ومع تطور الفكر التربوي، اتجه الاهتمام نحو الاستراتيجيات المتمحورة حول المتعلم، ويبرز التعلم التعاوني كخيار استراتيجي مهم لذوي صعوبات التعلم؛ لما له من دور في تعزيز التفاعل الاجتماعي، وتنمية التقدير الذاتي والمهارات الأكاديمية مقارنة بالبيئات التنافسية التقليدية (بلزرق، 2017؛ عبد اللطيف، 2013). كما أكد شرعة (2018) فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفاعل الصفّي، بينما أشار Olaya & González (2020) إلى دورها في تحسين مهارات التواصل والقيادة وحل المشكلات، وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.

ومع ما أكدته هذه الأدبيات من أهمية التعلم التعاوني، أشارت بعض الدراسات المحلية إلى وجود تحديات تحد من توظيف هذه الاستراتيجية بالمستوى المأمول؛ إذ بينت دراسة الحسيني والزارع (2020) وجود معوقات تحد من استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أكدت دراسة العسيري والمطيري (2025) وجود تحديات مرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية والمناهج تؤثر في تطبيقها. وتشير هذه النتائج إلى وجود فجوة بين الأهمية النظرية لهذه الاستراتيجية ومستوى توظيفها في الواقع الميداني، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى بحث مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بها ومستوى ممارستهم لها.

وبناءً على ما سبق، يتضح وجود فجوة بين أهمية التعلم التعاوني كما تؤكدتها الأدبيات، وما أشارت إليه بعض الدراسات المحلية من معوقات تحد من تطبيقه في الميدان التربوي، خاصة مع الطلبة ذوي



صعوبات التعلم. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني ومستوى ممارستهم لها في مدارس التعليم العام.

أسئلة الدراسة

- ما مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم؟

- ما مستوى ممارسة معلمي ذوي صعوبات التَّعَلُّم لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

- التَّعَرُّف على مستوى ممارسة معلمي صعوبات التَّعَلُّم لإستراتيجية التعليم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم.

- التَّعَرُّف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التَّعَلُّم بإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم.

أهمية الدراسة

تكونت أهمية هذه الدراسة من الجانبين الأول النظري والثاني التطبيقي.

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد تُسهم الدراسة الحالية في التَّعَرُّف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التَّعَلُّم لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام بمدينة بريدة.

- قد توضح مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن درجة معرفة إستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن درجة ممارسة إستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مستوى معرفة وممارسة معلمي صعوبات التَّعَلُّم لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم.



2. الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمي صعوبات التعلم في مدينة القصيم.
3. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في برامج صعوبات التعلم في المدارس التابعة لإدارات التعليم بمنطقة القصيم.
4. الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام 1445-1446هـ/ 2023-2024م.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التَّعلُّم: (Learning Disabilities)

تعرفها الجبني والغامدي (2022) بأنها: " مجموعة من الأفراد لديهم مشكلات بالدماغ تؤثر على الجوانب النمائية أو الأكاديمية أو كلاهما فينعكس ذلك سلباً على مستوى تحصيلهم " (ص.323).

معلم ذوي صعوبات التَّعلُّم: (Learning Disabilities Teachers)

هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى في مسار صعوبات التَّعلُّم، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلُّم، ويُقدِّم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلَّق بتدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وتقييمهم (وزارة التعليم، 2020، ص.13).

تعريف التَّعلُّم التعاوني: (Cooperative Learning)

عرفت مسلماني وآخرون (2018) التَّعلُّم التعاوني بأنه: "إستراتيجية تعليمية مبنية على أساس توزيع الطلبة في مجموعات صغيرة متباينة في المستويات، بحيث يتعاون أفراد كل مجموعة مع بعضهم بشكل فعَّال؛ للوصول إلى الهدف التعليمي المُراد من المجموعة" (ص.12).

ويمكن تعريف التعلم التعاوني إجرائياً بأنه: مستوى معرفة واستخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس التعليم العام في مدينة بريدة، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المعلمون من خلال الاستبانة التي ستعد لذلك الغرض.

المعرفة: (Knowledge)

تعرفها المطيري (2022) بأنها: "رصيد المعارف والمفاهيم التي يمتلكها المعلمون حيال مجال معين، ويتكون الرصيد المعرفي نتيجة الامتزاج الخفي بين التعلم والبحث العلمي، والممارسات المستمرة" (ص.546).

وتعرف إجرائياً بأنها: مستوى ما يمتلكه معلمو صعوبات التعلم من معلومات ومفاهيم وحقائق وتصورات مرتبطة باستراتيجية التعلم التعاوني، التي تنعكس في قدرتهم على فهمها وتفسيرها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة داخل الصف الدراسي.



الاستخدام: (Use)

هو المصطلح الذي يشير إلى الممارسة الميدانية الفعلية، ويتضمن مجموعة التصرفات والعادات أو الاتجاهات السلوكية التي يتبناها الفرد تجاه موضوع معين (بوخنوقة، 2012).

الإطار النظري

إستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني

مفهوم التَّعَلُّم التعاوني:

أشار ميمون وإبراهيمي (2019) إلى أن "إستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني من الإستراتيجيات الحديثة التي تراعي الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، وتُكسبهم الثقة بأنفسهم، كما تستند إلى توافق أهداف التَّعَلُّم والمجتمع، حيث تعمل على تفتُّح شخصية الطالب، وتُفجِّر طاقاته، وتُحثُّ على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته" (ص.195).

وأما العجمي (2020) فـ: "يعد التعلم التعاوني من الأساليب والاستراتيجيات الحديثة والمتطورة التي تُضيف كثيراً لعملية التعليم، حيث إنها تزود الطلاب بالقدرة على المشاركة الإيجابية في تعلمهم المستقبلي، من أجل العالم الحقيقي والحياة الحقيقية التي تكافئ من يتعاون مع الآخرين" (ص.522).
تعريف التَّعَلُّم التعاوني:

هناك العديد من التعاريف المختلفة لإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني؛ كما يأتي:
عرّف بلال (2018) التَّعَلُّم التعاوني بأنه: "طريقة أو إستراتيجية يتَّبِعها المعلم في تقديم درسه، وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكوّنة من 5 إلى 6 تلاميذ؛ قصد تبادل المعلومات فيما بينهم، وتنمية قدراتهم، وإبداء رأيهم بالمناقشة والحوار بين بعضهم لإنجاز العمل؛ مما يؤدي إلى رفع مستواهم الدراسي" (ص.91).

وعرّف البدارين (2021) التَّعَلُّم التعاوني بأنه: "إستراتيجية تعليمية تقوم على تنظيم الصف، حيث يُشكّل المعلم الطلبة مجموعات مصغرة يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين 2 إلى 6 تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، ويختار أفراد المجموعة واحداً منهم ليُمثّل المجموعة بالإجابة يُسَمَّى قائد المجموعة؛ لإنجاز مهمة معينة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة؛ لزيادة تحصيلهم وتحصيل زملائهم إلى أقصى حد ممكن، ويُقوّم أداء الطلبة بمقارنته بمحكات مُعدّة مسبقاً؛ لقياس مدى تقدّم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم، وفيما يقتصر دور المعلم على الإشراف والتوجيه، وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات كافة عند الحاجة" (ص.569).

المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني:

يرتكز التعليم في مجموعات التَّعَلُّم التعاوني على عدة مبادئ رئيسية؛ هي:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يُعدّ من أهم مبادئ التعلم التعاوني، إذ يدرك الطلاب أن تعلمهم ونجاحهم مرتبط بإنجاز جميع أعضاء المجموعة، وأنهم يتعلمون معاً ويحققون النجاح بشكل جماعي، مما يستلزم تنسيق الجهود لتحقيق الهدف المشترك (كماش، 2018). ويعزز هذا المبدأ الشعور بالمسؤولية الجماعية من خلال تحديد أهداف مشتركة وتقديم مكافآت جماعية وتوزيع الأدوار بفعالية، مما يرسخ التعاون ويحفّز التعلم الجماعي (بهجات وآخرون، 2018).
- التفاعل المباشر: يتطلب التعلم التعاوني تفاعلاً مباشراً وجهاً لوجه بين الطلاب، بما يدعم التعلم المشترك من خلال التشجيع والمساعدة وتبادل الخبرات، ويُساهم في تحسين الجوانب الاجتماعية والسلوكية (كماش، 2018). كما يعزز تبادل الحوار والشرح والتوضيح والتغذية الراجعة بين الأفراد، مما يطور مهارات التواصل ويزيد من فرص التعلم الفعّال، خاصة لدى الطلاب الانطوائيين (بن نويرة، 2020).
- المهارات الاجتماعية: يهدف التعلم التعاوني إلى تنمية مهارات اجتماعية أساسية مثل القيادة، واتخاذ القرار، وإدارة الصراع، بما يعزز فاعلية العمل الجماعي (العجمي، 2020). وتشمل هذه المهارات بناء الثقة، والتواصل الواضح، والدعم المتبادل، وحل الخلافات بشكل إيجابي، وكلما زاد توظيفها تحسّن مستوى التعلم (كماش، 2018).
- التقويم الجمعي: يهدف إلى تحسين أداء المجموعة من خلال مراجعة العمل التعاوني وتحليل سلوكيات الأعضاء وتحديد ما يدعم أو يعوق تحقيق الأهداف (كماش، 2018؛ السامرائي، 2019). ويتم ذلك عبر تقييم مستمر لفعالية الأدوار والسلوكيات، واتخاذ قرارات بشأن تعزيز السلوكيات الإيجابية أو تعديل غير الفعّالة، بما يرفع جودة التعلم (بن نويرة، 2022).

أهمية التعلّم التعاوني في التعليم العام

يُعدّ التعلّم التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تسهم في دمج التعلّم مع العمل الجماعي والمشاركة الفعّالة بين الطلاب، من خلال تحفيزهم على تبادل الأفكار وتحقيق أهداف مشتركة، بما يعزز دور الطالب في تعليم نفسه وزملائه، ويلبي احتياجاتهم التعليمية والنفسية، ويساعد على معالجة الفروق الفردية ورفع مستوى المتعثّرين دراسياً (ميمون وإبراهيمي، 2019).

كما يحقق التعلّم التعاوني فوائد تعليمية واجتماعية متعددة، أبرزها تحسين الاتجاهات نحو المقررات الدراسية، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وزيادة إنتاجية التعلم، إلى جانب تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب وتنمية مهارات احترام الرأي الآخر وحل المشكلات، مما يسهم في بناء شخصية قادرة على الإبداع والتفكير الفعّال (عوض، 2022).



ويُسهم كذلك في تحسين التفاعل بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وزملائهم، من خلال تعزيز قيم التقبّل والتعاون والمشاركة، وتنمية مهارات التواصل والمناقشة، وترسيخ مبادئ الديمقراطية والعمل الجماعي داخل البيئة التعليمية، بما يدعم دمج هذه الفئة وتحسين تفاعلها داخل الصف (مناني، 2024).
أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني:

تعتمد استراتيجيات تعليم الأقران على تفاعل الطلاب في تبادل الأدوار التعليمية داخل المجموعة، إذ يقوم الطالب بشرح المادة لزميله والعكس، مما يعزز الفهم العميق وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، ويدعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة، ويزيد الدافعية نحو التعلم من خلال التعلم بالملاحظة والمحاكاة والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين (البكري، 2024)، وتُعد وسيلة فعالة لرفع التحصيل من خلال التفاعل بين المتعلمين (المهدي، 2024).

تعتمد استراتيجيات مسابقات ألعاب الفريق على تنظيم الطلاب في فرق تتنافس في أنشطة وألعاب تعليمية بعد التعلم التعاوني داخل مجموعاتهما، إذ يحقق ذلك توازنًا بين التعلم والتنافس الإيجابي، ويعزز الدافعية والتحصيل، مع مراعاة المستويات التحصيلية المتقاربة وإتاحة فرص انتقال الطلاب بين الفرق وفق الأداء (خفاف، 2013).

تقوم استراتيجيات فرق التعلم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تعمل لتحقيق أهداف مشتركة، مع تعزيز المسؤولية الفردية ومكافأة الفريق ككل، مما يدعم التعاون والتكامل بين الأدوار داخل المجموعة ويحقق التعلم الفعّال (شعلان والدليمي، 2024).

تعتمد استراتيجيات (فكر-زواج-شارك) على التفكير الفردي أولاً ثم تبادل الأفكار في أزواج أو مجموعات صغيرة ثم المشاركة الجماعية، مما يسهم في تنشيط المعرفة السابقة وتعميق الفهم وزيادة التفاعل داخل الصف (حسين، 2015)، (عبد الحليم وآخرون، 2020).

تقوم استراتيجيات البحث الاجتماعي على توزيع مهام البحث بين الطلاب وجمع المعلومات من مصادر متعددة وتحليلها ثم عرضها ومناقشتها داخل الصف، مما ينمي مهارات البحث والاستقصاء والعمل الجماعي والتعلم النشط (عبد الحكيم، 2023).

تعتمد استراتيجيات المائدة المستديرة على تبادل الإجابات بين الطلاب بشكل متتابع داخل المجموعة، إذ يضيف كل طالب فكرة جديدة، مما يعزز المشاركة الجماعية وتنمية مهارات التفكير والتواصل والتعاون (الشوليبي، 2021).

تُعد استراتيجيات المسألة (طرح الأسئلة) من الأساليب التي تستخدم الأسئلة لتحفيز التفكير وتنمية مهارات التفكير النقدي وتنظيم العمليات التعليمية، من خلال صياغة أسئلة متدرجة تراعي الفروق الفردية وتتيح وقتًا كافيًا للتفكير والاستجابة (خفاف، 2013).



تستخدم استراتيجية عظم السمكة لتحليل المشكلات من خلال تحديد الأسباب والنتائج بشكل منظم، مما يساعد على تبسيط القضايا المعقدة وتنمية التفكير النقدي والتعاوني وتنظيم الأفكار بشكل بصري (السيد، 2018).

تعتمد استراتيجية الرؤوس المرقمة على تقسيم الطلاب إلى مجموعات وإعطاء كل طالب رقمًا معينًا ثم اختيار رقم عشوائي للإجابة، مما يضمن مشاركة جميع الطلاب ويعزز المسؤولية الفردية داخل التعلم التعاوني (حسين، 2021).

توظف استراتيجية الدراما التعليمية التمثيل والمواقف الحياتية في التعليم لتقريب المفاهيم وتعزيز الفهم وتنمية الإبداع والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي، كما تربط بين المعرفة والتجربة الواقعية (الزيتاوي، 2021).

تعتمد استراتيجية تبادل الأدوار على توزيع الأدوار بين الطلاب داخل المجموعة وتبادلها أثناء النشاط، مما يعزز التعاون وفهم المفاهيم من خلال التطبيق العملي وربط النظرية بالتجربة الواقعية وتنمية المهارات الاجتماعية (عبد القادر، 2017).

تقوم استراتيجية خرائط المفاهيم على تنظيم الأفكار بصريًا في شكل هرمي يوضح العلاقات بين المفاهيم، مما يساعد على تعزيز الفهم العميق وربط المعرفة السابقة بالجديدة وتنمية التفكير النقدي وتحسين التحصيل الدراسي (الشعلان والرحامنة، 2020).

وفي ضوء ما سبق عرضه من استراتيجيات تعليمية متعددة تعتمد على التفاعل والتشارك بين المتعلمين، يتضح أن الاتجاهات التربوية الحديثة تركز على تنويع أساليب التدريس القائمة على التعلم النشط والتعاوني بما يساهم في تعزيز دور المتعلم في بناء المعرفة وتنمية مهاراته الأكاديمية والاجتماعية. كما أن هذه الاستراتيجيات، رغم اختلاف آلياتها، تشترك في هدفها الأساسي المتمثل في رفع مستوى المشاركة، وتنمية التفكير، وتحسين التحصيل الدراسي، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وعليه، فإن هذا التنوع في الاستراتيجيات يعكس أهمية توظيفها بصورة واعية ومنظمة داخل البيئة الصفية لتحقيق تعلم أكثر فاعلية وشمولية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمد وعيسى وبنهان (2011) إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (10) تلاميذ بالصف الرابع الابتدائي (5 تجريبية و5 ضابطة)، بمتوسط عمر (9-10 سنوات) ونسبة ذكاء (120-123)، واستخدمت أدوات عدة منها اختبار ستانفورد بينيه، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس الخصائص



السلوكية، واختبار العسر القرائي، وبرنامج تعليمي تعاوني من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في الفهم القرائي واستمرار الأثر الإيجابي في القياس التتبعي. وقد قدم الزعبي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني وأثره في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، واعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت العينة من (30) تلميذاً في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واستخدمت اختبار تحصيلي ومقياس المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والمهارات الاجتماعية، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل والمهارات الاجتماعية.

بينما هدفت دراسة الديب (2014) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية والتخفيف من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، واعتمدت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (16) تلميذاً قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت مقاييس للمسؤولية الاجتماعية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتقليل الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

وقد سعت دراسة باللموشي وآخرين (2016) إلى علاج التأخر الدراسي في الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني، واعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين (32 تجريبية و32 ضابطة)، واستخدمت اختباراً تحصيلياً في الرياضيات، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم التعاوني في خفض التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة العتوم وآخرين (2016) فقد هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واعتمدت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (40) طالباً وطالبة قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت اختبار تحصيلي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وأظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح المجموعة التجريبية دون فروق تعزى للجنس.

وكذلك هدفت دراسة عبد الله (2021) إلى تحسين مهارات القراءة من خلال تنمية الإدراك البصري باستخدام التعلم التعاوني لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (20) طفلاً بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت أدوات لقياس الإدراك البصري والقراءة، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم التعاوني في تنمية الإدراك البصري وتحسين مهارات القراءة.

وقد أجرى الحسيني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم التعاوني مع ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت المنهج الوصفي، وكانت العينة من معلمي الصف الرابع الابتدائي بمدينة



القريات، واستخدمت استبانة، وأظهرت النتائج وجود معوقات تتعلق بالإعداد والتطبيق وأوصت بتطوير برامج إعداد المعلم وزيادة الدراسات حول التعلم التعاوني.

كما أجرى بدوي وخطاب ورمضان (2022) دراسة سعت إلى قياس فاعلية برنامج علاجي قائم على التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لدى ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (24) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، واستخدمت اختبار القدرات العقلية، واختبار المسح النيروولوجي، واختبار التعبير الكتابي، وبرنامج علاجي، وأظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح المجموعة التجريبية مع استمرار الأثر في القياس التتبعي.

وفي جانب آخر هدفت دراسة (Buchs، 2017) إلى استكشاف معتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني وصعوباته في المرحلة الابتدائية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من معلمي مدارس ابتدائية، واستخدمت استبيانات ومقابلات، وأظهرت النتائج محدودية استخدام التعلم التعاوني لصعوبة التطبيق وضيق الوقت وضعف الثقة به مقارنة بالأساليب التقليدية.

وهدف دراسة (Olaya & González-González، 2020) إلى تحسين مهارات القراءة من خلال مشاريع تعليمية تعاونية في تعلم اللغة الإنجليزية، واعتمدت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من طلاب مرحلة مدرسية، واستخدمت استبيانات ومقابلات ومذكرات معلم، وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني عزز مهارات القراءة والتواصل والدافعية وحل المشكلات لدى الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. من حيث الهدف:

ركزت الدراسات السابقة على تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تنمية الجوانب الأكاديمية كالفهم القرائي والتحصيل في الرياضيات، والمهارات الاجتماعية والوجدانية لدى ذوي صعوبات التعلم (محمد وعيسى وبهان، 2011؛ الزعبي، 2013؛ الديب، 2014؛ باللموشي وآخرون، 2016). كما اتجهت دراسات حديثة نحو استكشاف معوقات التطبيق الميداني وسبل تحسين مهارات التعبير الكتابي والقراءة بلغات أجنبية (الحسيني، 2020؛ بدوي وخطاب ورمضان، 2022؛ Olaya & González، 2020).

2. من حيث المنهج والأدوات:

اعتمدت أغلب الدراسات المنهج التجريبي وشبه التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة لقياس الأثر (العتوم وآخرون، 2016؛ عبد الله، 2021)، في حين وظفت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي لاستقصاء المعتقدات والمعوقات (الحسيني، 2022؛ Buchs، 2017). وتنوعت الأدوات تبعاً لذلك بين الاختبارات التحصيلية، والمقاييس النفسية، والبرامج العلاجية المقننة (الديب، 2014؛ بدوي وخطاب ورمضان، 2022).



3. من حيث العينة:

استهدفت معظم الدراسات تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، خصوصاً ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين عقلياً، بمتوسط عينات تراوح بين الصغيرة والمتوسطة (محمد وعيسى وبنهان، 2011؛ الزعبي، 2013). وقد أسهم هذا التركيز في ضبط المتغيرات التجريبية، وإن كان يضع قيوداً على تعميم النتائج خارج السياقات المشابهة (العتوم وآخرون، 2016).

4. الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية:

تتفق الدراسة الحالية مع التوجهات السابقة في اتخاذ "التعلم التعاوني" متغيراً رئيساً لتطوير مهارات ذوي صعوبات التعلم (محمد وعيسى وبنهان، 2011؛ Olaya & González, 2020). وتتميز الدراسة الحالية بسعيها لسد فجوة بحثية تتعلق بـ [مستوى معرفة واستخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية التعلم التعاوني]، مما يمنحها بعداً تكاملياً يسهم في تطوير الممارسات الميدانية في البيئة التعليمية المستهدفة.

منهجية الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، "الذي يعدّ من المناهج الرئيسية التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفاً دقيقاً للظاهرة موضوع الدراسة" (بت وسحاب، 2024، ص. 97).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، وذلك في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ، البالغ عددهم (112) معلماً ومعلمة، حسب إحصاءات إدارات التعليم بمنطقة القصيم عام ١٤٤٦هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 88 معلماً من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته 78.6% من حجم المجتمع المستهدف، وطُبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ،

رابعاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، إذ بُنيت بالاستناد إلى الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها. وتكوّنت من ثلاثة أجزاء: الأول للبيانات



الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، والثاني لقياس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني، والثالث لقياس مستوى استخدامهم لها، مع توضيح خصائصها الإحصائية لاحقاً.

بناء الاستبانة:

تم تصميم الاستبانة لقياس مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لاستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس التعليم العام. ويتمثل في محورين رئيسيين: المحور الأول: معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية التعلم التعاوني. والمحور الثاني: استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية التعلم التعاوني. وتمثلت خطوات بناء الاستبانة كما يلي:

1. تحديد هدف الدراسة: قياس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم واستخدامهم لاستراتيجية التعلم التعاوني.
2. هدف الاستبانة: تحديد مستوى معرفة واستخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم.
3. محاور الاستبانة: تقييم بُعدين رئيسيين (المعرفة، والاستخدام) بالاعتماد على دراسات سابقة تناولت استراتيجيات التدريس الفعّالة وأهمية التعلم التعاوني وأدوات القياس (الصريرة والصمادي، 2015؛ العتوم وآخرون، 2016؛ الشرعة، 2018؛ الحسيني وآخرون، 2020؛ العوض والعازمي، 2021؛ المناقش، 2022).
4. تصميم الاستبانة: تتكوّن من محورين رئيسيين (المعرفة والاستخدام) لقياس مستوى معرفة المعلمين واستعمالهم لاستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك من خلال:
 - المحور الأول: معرفة المعلمين باستراتيجية التعلم التعاوني: يهدف إلى قياس الفهم النظري للمفهوم ومبادئه وخصائصه، ويتضمن العبارات (5-14) بعدد (10 عبارات)، وتشمل: تعريف الاستراتيجية وأهدافها، خصائصها وفوائدها، خطوات تنفيذها، اختيار الموضوعات المناسبة، ودور التعلم الاجتماعي.
 - المحور الثاني: مستوى استخدام المعلمين للاستراتيجية: يركّز على التطبيق الفعلي داخل الصف، ويتضمن العبارات (15-28) بعدد (14 عبارة)، وتشمل: تنوع الأنشطة، تنمية المهارات (القراءة، الكتابة، الحسابية، النطق)، تقديم الدعم، مراعاة الفروق الفردية، تعزيز التعاون وتقاسم الأدوار، تهيئة بيئة صفية مناسبة، وتحقيق العدالة في توزيع الطلاب.
5. تطوير بنود الاستبانة: تم تطوير بنود الاستبانة لقياس متغيري المعرفة والاستخدام، من خلال تحويل المفاهيم النظرية إلى عبارات واضحة قابلة للقياس، مع مراعاة الشمول والدقة.



- محور المعرفة: صُممت البنود لقياس فهم المعلمين لمفهوم التعلم التعاوني وأهدافه وخصائصه وفوائده، إضافة إلى معرفتهم بخطوات تطبيقه، واختيار الموضوعات المناسبة، ودور التفاعل الاجتماعي.
- محور الاستخدام: ركّزت البنود على الممارسات الفعلية داخل الصف، مثل تنوع الأنشطة، وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وتقديم الدعم، ومراعاة الفروق الفردية، وتعزيز التعاون، وتهيئة بيئة صفية مناسبة، وتحقيق العدالة في توزيع الطلاب.
- وروعي في الصياغة الوضوح والحياد وتجنب التعقيد، مع قياس كل بند لجانب واحد، كما خضعت البنود للمراجعة والتحكيم من مختصين لضمان صدقها وملاءمتها لأهداف الدراسة.

6. تحديد طريقة الاستجابة وتقدير الدرجات:

تعتمد الاستبانة في جزئها الثاني على مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المعلمين، إذ يوفّر مجموعة متدرجة من الخيارات تعبّر عن درجة الموافقة أو المعارضة، بهدف جمع بيانات كمية حول اتجاهاتهم نحو استراتيجية التعلم التعاوني. ويتضمن المقياس خمس فئات هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وقد خُصصت لها قيم رقمية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، بما يتيح تحويل الاستجابات إلى بيانات قابلة للتحليل الإحصائي.

- إعداد تعليمات الاستبانة: عد هذه المرحلة أساسية لضمان دقة وموثوقية البيانات، إذ تهدف إلى توضيح كيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة بشكل صحيح، مع بيان هدف الدراسة وأهمية المشاركة. وتتضمن التعليمات شرح استخدام مقياس ليكرت في الجزء الثاني، والتأكيد على قراءة العبارات بعناية، وضمان سرية البيانات واستخدامها لأغراض علمية فقط، إلى جانب تشجيع المشاركين على الإجابة بصدق لما لمساهماتهم من أهمية في نجاح الدراسة.
- مراجعة الاستبانة: تُعد مراجعة الاستبانة خطوة أساسية للتأكد من جودتها وفعاليتها قبل التطبيق، إذ تشمل التحقق من وضوح اللغة، وتنظيم الفقرات، وخلو العبارات من الغموض أو التحيز، إضافة إلى التأكد من شمولها لجميع جوانب الدراسة وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة. كما تركز على مدى ملاءمة البنود للمعلمين المستهدفين ودقتها في قياس المعرفة والاستخدام، مع الاستعانة بآراء خبراء لضمان الصدق والموثوقية.

صدق وثبات الاستبانة في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

تم عرض الاستبانة على (10) من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم، بهدف تقييم مدى ارتباط العبارات بمحاورها، ووضوحها اللغوي، وملاءمتها لأهداف الدراسة، إلى جانب تقديم مقترحات للتطوير. وقد أسفرت عملية التحكيم عن ملاحظات قيّمة أسهمت في تحسين الأداة، إذ حظيت العبارات بنسبة اتفاق تجاوزت (80%)، مع إجراء بعض التعديلات للوصول إلى الصورة النهائية المناسبة للاستبانة.

- الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: Items Internal Consistency

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول (1):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني		المحور الثاني: مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني	
1	0.531*	1	0.580**
2	0.815**	2	0.629**
3	0.684**	3	0.661**
4	0.745**	4	0.658**
5	0.779**	5	0.622**
6	0.672**	6	0.722**
7	0.635**	7	0.885**
8	0.711**	8	0.863**
9	0.792**	9	0.612**
10	0.505*	10	0.674**
		11	0.685**
		12	0.825**
		13	0.517*

*دالة عند مستوى دلالة 0.05؛ **دالة عند مستوى دلالة 0.01، قيمة معامل الارتباط الجدولية

عند حجم عينة 20 ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 0.4227 و0.5368



يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي إليها جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) أو (0.01)، مما يدل على اتساق وتجانس عبارات كل محور وتربطها الداخلي بشكل جيد.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات محوري الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha ومعامل ثبات أومجا لمكدونالد McDonald's Omega فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2):

معاملات ثبات درجات محوري الاستبانة

معامل الثبات	مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني	مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني
ألفا لكرنباخ	0.836	0.906
أومجا لمكدونالد	0.817	0.898

يتضح من جدول (2) أن لمحوري الاستبانة معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ إذ تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين 0.817 و0.906 وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً.

الاستجابة على عبارات الاستبانة وتقدير الدرجات:

يجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة بأن يتم الاختيار بين خمسة اختيارات للموافقة تتمثل في (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، والاستجابات تقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وبالتالي تتراوح درجات المحور الأول للاستبانة بين 11 و55، بينما تتراوح درجات المحور الثاني بين 13 و65، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من التحقق. وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في الجدول أدناه في الكشف عن مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني ومستوى استخدامهم لهذه الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للمحاور:

جدول (3):

محكات الحكم على مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني ومستوى

استخدامهم لهذه الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور	درجة التحقق
أقل من 1.8	ضعيفة جداً
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة

متوسطة	من 2.6 لأقل من 3.4
كبيرة	من 3.4 لأقل من 4.2
كبيرة جداً	من 4.2 فأكثر

حيث إنه تم الاعتماد على التدرج الخماسي في تصميم الاستبانة في الدراسة الحالية، وبالتالي تم تحديد المحكات اللازمة للحكم على مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني ومستوى استخدامهم لهذه الإستراتيجية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة المقابلة للاستجابات (1، 2، 3، 4، 5) لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة - أصغر درجة = 4)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات ($0.8 = 5/4$)، لنحصل على سعة كل محك من المحكات الخمسة الموضحة في الجدول السابق. ملحق (1).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل بيانات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: للتحقق من الصدق والثبات:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ وأومجا مكدونالد للتحقق من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لتحديد مستويات المعرفة والاستخدام.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق وفق (المؤهل، الخبرة، الدورات).
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول المتعلق بمستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم بإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني، ثم



تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تحقق كل عبارة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (4):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول

مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
		معارض بشدة		معارض		محايد		موافق		موافق بشدة				
		تكرار	نسبة	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
6	أبرز أهداف إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني: تحسين روح التعاون وتعزيزها عند الطلاب	0.0	0.0	1	1.1	5	5.7	37	42.0	45	51.1	4.432	0.657	كبيرة جداً
3	أعرف أن التَّعلُّم التعاوني أسلوب يعتمد على تفاعل الطلاب ذوي الفروق الفردية في بيئة تعليمية: لتحقيق هدف محدد بإشراف المعلم	0.0	0.0	1	1.1	4	4.5	48	54.5	35	39.8	4.330	0.620	كبيرة جداً
4	يستطيع الطلاب من خلال إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني أن يتبادلوا الكثير من الأفكار والمهارات المختلفة، ويتعرفوا على وجهات النظر التي تتيح اكتشاف الكثير من الحلول الجديدة والمهمة	0.0	0.0	0.0	0.0	6	6.8	48	54.5	34	38.6	4.318	0.598	كبيرة جداً
8	تتيح إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني الحد من الشعور بالرهبة تجاه الدراسة كما هو المعتاد في طرق التعليم التقليدية	0.0	0.0	0.0	0.0	6	6.8	49	55.7	33	37.5	4.307	0.594	كبيرة جداً
7	يرتكز التَّعلُّم التعاوني على التَّعلُّم الاجتماعي،	0.0	0.0	1	1.1	5	5.7	48	54.5	34	38.6	4.307	0.632	كبيرة جداً

فالفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به														
1	لديّ اطلاع واسع حول إستراتيجية التعلُّم التعاوني	0.0	0.0	0.0	0.0	7	8.0	50	56.8	31	35.2	4.273	0.601	كبيرة جداً
2	أستطيع تحديد الموضوعات التي تناسب إستراتيجية التعلُّم التعاوني	0.0	0.0	1	1.1	9	10.2	44	50.0	34	38.6	4.261	0.686	كبيرة جداً
5	أعرف خطوات إستراتيجية التعلُّم التعاوني، بما في ذلك: تشكيل المجموعات، وتحديد الأهداف، وتوزيع الأدوار، وتطبيق الأنشطة، وتقديم الدعم، والتقييم	0.0	0.0	1	1.1	10	11.4	46	52.3	31	35.2	4.216	0.686	كبيرة جداً
9	يعدّ التعلُّم التعاوني من الأساليب الحديثة في تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم	0.0	0.0	2	2.3	12	13.6	41	46.6	33	37.5	4.200	0.756	كبيرة جداً
11	أستخدم التعلُّم التعاوني لتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على المهارات الحياتية اليومية	0.0	0.0	2	2.3	8	9.1	57	64.8	21	23.9	4.102	0.644	كبيرة جداً
10	تُساعد إستراتيجية التعلُّم التعاوني على تمييز ذوي صعوبات التعلُّم عن غيرهم من ذوي المشكلات التحصيلية الأخرى	0.0	0.0	1	1.1	15	17.0	51	58.0	21	23.9	4.045	0.677	كبيرة جداً
الدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم بإستراتيجية التعلُّم التعاوني														
												4.253	0.650	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم جاء بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط وزني (4.253 من 5) وانحراف معياري (0.650)، مما يدل على ارتفاع مستوى المعرفة وتجانس استجابات أفراد العينة. كما جاءت تسع



عبارات بدرجة موافقة كبيرة جدًا وعبارتان بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت المتوسطات بين (4.045-4.432).

وفيما يلي ترتيب العبارات حسب درجة الموافقة:

- جاءت العبارة "أبرز أهداف إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني: تحسين روح التعاون وتعزيزها عند الطلاب" في الترتيب الأول بمتوسط (4.432) وانحراف (0.657).
 - تلها العبارة "أعرف أن التَّعلُّم التعاوني أسلوب يعتمد على تفاعل الطلاب ذوي الفروق الفردية في بيئة تعليمية؛ لتحقيق هدف محدد بإشراف المعلم" بمتوسط (4.330) وانحراف (0.620).
 - ثم "يستطيع الطلاب من خلال إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني أن يتبادلوا الكثير من الأفكار والمهارات المختلفة، ويتعرفوا على وجهات نظر مختلفة تتيح اكتشاف حلول جديدة ومهمة" بمتوسط (4.318) وانحراف (0.598).
 - ثم "تتيح إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني الحد من الشعور بالرهبة تجاه الدراسة كما هو المعتاد في طرق التعليم التقليدية" بمتوسط (4.307) وانحراف (0.594).
 - ثم "يرتكز التَّعلُّم التعاوني على التَّعلُّم الاجتماعي، فالفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به" بمتوسط (4.307) وانحراف (0.632).
 - ثم "لديّ اطلاع واسع حول إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني" بمتوسط (4.274) وانحراف (0.601).
- مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول.

كشفت نتائج الدراسة الحالية، كما ورد في جدول (10)، أن مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلُّم بإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم جاء بدرجة كبيرة جدًا، بمتوسط (4.253) وانحراف معياري (0.650)، مما يدل على امتلاكهم فهماً عميقاً لمفاهيمها وأهدافها وتطبيقاتها، وهو ما يُعد أساساً مهماً لتوظيفها بفاعلية في الممارسات التعليمية. وقد تصدّرت عبارة "أبرز أهداف إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني: تحسين روح التعاون وتعزيزها عند الطلاب" الترتيب الأول، بما يعكس إدراك المعلمين لدور التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية وبناء روح الفريق، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة (Olaya & González, 2020) التي أكدت دوره في تنمية مهارات القيادة والتواصل وحل المشكلات. كما أظهرت النتائج وعياً بطبيعة التَّعلُّم التعاوني القائم على تفاعل الطلاب ذوي الفروق الفردية في بيئة تعليمية بإشراف المعلم، مما يعزز دور المعلم كميسر للعملية التعليمية، وهو ما أكدته دراسات (ميمون وبرايمعي، 2019؛ خير، 2018). كذلك بيّنت النتائج إدراك المعلمين لأهمية تبادل الأفكار والمهارات بين الطلاب، ودور التَّعلُّم التعاوني في تقليل رهبة التَّعلُّم مقارنة بالأساليب التقليدية.

وأظهرت النتائج أيضاً امتلاك المعلمين معرفة إجرائية جيدة بتطبيق الاستراتيجية، من حيث تحديد الموضوعات المناسبة وخطوات التنفيذ، وهو ما تدعمه نتائج دراسات (عبد الله، 2021؛ بدوي وخطاب ورمضان، 2022؛ باللموشي وآخرون، 2016؛ العتوم وآخرون، 2016) التي أكدت فاعلية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل والمهارات المختلفة. ومع ذلك، جاءت بعض الجوانب مثل توظيف الاستراتيجية في تنمية المهارات الحياتية أو التمييز بين صعوبات التعلم والمشكلات التحصيلية بدرجة أقل نسبياً، وهو ما قد يتفق مع تركيز دراسة (محمد وعيسى وبنهان، 2011) على الجوانب الأكاديمية.

وتؤكد هذه النتائج أهمية التدريب المستمر للمعلمين لتطوير معارفهم ومهاراتهم التطبيقية، خاصة في ظل التحديات التي قد تواجه تطبيق التعلم التعاوني، مثل ضيق الوقت وصعوبات التقييم (Buchs et al., 2017؛ الحسيني، 2020). كما تعكس النتائج وعياً مرتفعاً لدى المعلمين بأهمية التعلم التعاوني وفوائده في تنمية التحصيل والمهارات الاجتماعية، وهو ما يتسق مع نتائج (الزعي، 2013؛ الديب وخليفة، 2014)، مما يوفر قاعدة قوية لتوسيع تطبيقه بصورة أكثر فاعلية لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: "ما مستوى ممارسة معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة المتعلقة بمستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (5):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني

م	العبارة	الاستجابات												المتوس ط	الانحرا ف المعياري	درجة التحق ق	الترتيد ب
		معارض				معارض				مو افق							
		بشدة				بشدة				بشدة							
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
6	أستخدم إستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني في تدريب ذوي صعوبات التَّعَلُّم	0	0	6	6	14	15	50	56	18	20	13	3.909	0.797	كبيرة		
		0	0	8	9	8					5						



على المهارات الكتابية															
10	كبيرة	0.795	4.011	27.3	24	51.1	45	17.0	15	4.5	4	0.0	0.0	3	أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات التَّعلُّم
11	كبيرة	0.772	3.955	22.7	20	54.5	48	18.2	16	4.5	4	0.0	0.0	4	أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية المهارات الحسابية لذوي صعوبات التَّعلُّم
12	كبيرة	0.907	3.932	25.0	22	53.4	47	13.6	12	5.7	5	2.3	2	8	أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية مهارات النطق لذوي صعوبات التَّعلُّم
5	كبيرة	0.709	4.159	30.7	27	58.0	51	8.0	7	3.4	3	0.0	0.0	7	أستخدم التَّعلُّم التعاوني في مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريسية
6	كبيرة	0.704	4.148	29.5	26	59.1	52	8.0	7	3.4	3	0.0	0.0	1	أقدِّم بعض النصائح والإرشادات للطلاب في حال الخطأ عند الإجابة عن الأسئلة التي



طُرحت عليهم															
2	أستخدم	0.	0.	3.	3.	9.	10.	49.	55.	27.	30.	4.136	0.730	كبيرة	7
	إستراتيجية	0.	0.	4.		2.		7.			7.				
	التَّعلُّم التعاوني؛														
	لمساعدة														
	الطلاب ذوي														
	صعوبات التَّعلُّم														
	على التغلب على														
	المشكلات														
	السلوكية														
5	أراعي عند	0.	0.	1.	1.	8.	9.1	47.	53.	32.	36.	4.250	0.665	كبيرة	3
	وضعي خطة	0.	0.	1.					4.		4.			جداً	
	لتنفيذ														
	إستراتيجية														
	التَّعلُّم التعاوني														
	جوانب القدرة														
	العقلية،														
	ومستوى														
	الطالب														
	التعليمي														
9	أشجِّع كل	0.	0.	2.	2.	15.	17.	48.	54.	23.	26.	4.045	0.726	كبيرة	9
	مجموعة على	0.	0.	3.		0.			5.		1.				
	أن تختار القائد														
	لها														
11	أشجِّع	0.	0.	2.	2.	13.	14.	45.	51.	28.	31.	4.125	0.740	كبيرة	8
	المجموعات على	0.	0.	3.		8.			1.		8.				
	توزيع المهام بين														
	الأعضاء														
10	أعطي الوقت	2.	2.	1.	1.	4.	4.5	50.	56.	31.	35.	4.216	0.780	كبيرة	4
	الكافي للإجابة			1.					8.		2.			جداً	
	عند طرحي														
	الأسئلة على														
	المجموعات														
11	أعزَّز علاقاتي	0.	0.	1.	1.	6.	6.8	45.	51.	36.	40.	4.318	0.653	كبيرة	2
	مع المتعلم من	0.	0.	1.					1.		9.			جداً	



خلال إتاحتي

فرصة أخرى

للتفكير في

الإجابة

12	ألتزم	0.0	0.0	1.0	6.8	40	45	41	46	4.375	0.666	كبيرة جداً	1
	بالموضوعية	0	0	1		5			6				
	وعدم التحيز												
	عند توزيع												
	الطلاب في												
	مجموعات												
	العمل												
13	أستخدم	0.0	0.0	6.0	14	15	50	18	20	3.909	0.797	كبيرة	13
	إستراتيجية	0	0	8		9		8	5				
	التَّعَلُّمُ التعاوني												
	في تدريب ذوي												
	صعوبات التَّعَلُّمُ												
	على المهارات												
	الكتابية												
الدرجة الكلية لمستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم بإستراتيجية التَّعَلُّمُ التعاوني													
	كبيرة									4.122	0.742	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التَّعَلُّمُ لإستراتيجية التَّعَلُّمُ التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط وزني (4.122 من 5) وانحراف معياري (0.742)، مما يدل على ارتفاع مستوى الممارسة الفعلية للإستراتيجية داخل الصفوف. كما جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة كبيرة جداً وتسع عبارات بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح المتوسطات بين (3.909-4.375).

وفيما يأتي ترتيب العبارات حسب درجة الموافقة:

- جاءت العبارة: "ألتزم بالموضوعية وعدم التحيز عند توزيع الطلاب في مجموعات العمل" في الترتيب الأول بمتوسط (4.375) وانحراف (0.666).
- تلتها العبارة: "أعزّز علاقاتي مع المتعلم من خلال إتاحتي فرصة أخرى للتفكير في الإجابة" بمتوسط (4.318) وانحراف (0.653).
- ثم: "أراعي عند وضعي خطة لتنفيذ إستراتيجية التَّعَلُّمُ التعاوني جوانب القدرة العقلية، ومستوى الطالب التعليمي" بمتوسط (4.250) وانحراف (0.665).



- ثم: "أعطي الوقت الكافي للإجابة عند طرحي الأسئلة على المجموعات" بمتوسط (4.216) وانحراف (0.780).
 - ثم: "أستخدم التَّعلُّم التعاوني في مجموعة متنوّعة من الأنشطة التدريسية" بمتوسط (4.159) وانحراف (0.709).
 - ثم: "أقدّم بعض النصائح والإرشادات للطلاب في حال الخطأ عند الإجابة عن الأسئلة التي طُرحت عليهم" بمتوسط (4.148) وانحراف (0.704).
 - ثم: "أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني؛ لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم على التغلب على المشكلات السلوكية" بمتوسط (4.136) وانحراف (0.730).
 - ثم: "أشجّع المجموعات على توزيع المهام بين الأعضاء" بمتوسط (4.125) وانحراف (0.740).
 - ثم: "أشجّع كل مجموعة على أن تختار القائد لها" بمتوسط (4.045) وانحراف (0.726).
 - ثم: "أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات التَّعلُّم" بمتوسط (4.011) وانحراف (0.795).
 - ثم: "أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية المهارات الحسابية لذوي صعوبات التَّعلُّم" بمتوسط (3.955) وانحراف (0.772).
 - ثم: "أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية مهارات النطق لذوي صعوبات التَّعلُّم" بمتوسط (3.932) وانحراف (0.907).
 - وأخيراً: "أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تدريب ذوي صعوبات التَّعلُّم على المهارات الكتابية" بمتوسط (3.909) وانحراف (0.797).
- مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني.

كشفت نتائج الدراسة، كما ورد في جدول (11)، أن مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلّم لاستراتيجية التعلّم التعاوني في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط (4.122) وانحراف معياري (0.742)، مما يدل على توظيفها بشكل ملحوظ في الممارسات الصفية، وإن كان أقل قليلاً من مستوى المعرفة النظرية. وقد تصدّرت عبارة "الموضوعة وعدم التحيز عند توزيع الطلاب في مجموعات العمل" الترتيب الأول، بما يعكس وعي المعلمين بأهمية العدالة في بناء بيئة تعاونية فعّالة، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه (بن عمارة، 2018) و(ميمون وإبراهيمي، 2019) حول دور المعلم في تشكيل المجموعات وتنظيمها. كما برز اهتمام المعلمين بتعزيز علاقتهم بالطلاب من خلال إتاحة فرص إضافية للتفكير، وهو ما يدعم الجوانب النفسية والمعرفية للمتعلمين، خاصة ذوي صعوبات التعلّم، ويتفق مع (خنفار وبوصبع، 2016).



كما أظهرت النتائج حرص المعلمين على مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط، وإعطاء الوقت الكافي للإجابة، واستخدام الاستراتيجية في أنشطة متنوعة، مع تقديم التوجيه والدعم، وتوظيفها في معالجة المشكلات السلوكية. وتعكس هذه الممارسات فهماً شاملاً للتعلم التعاوني كأداة تعليمية واجتماعية في آن واحد، وهو ما أكدته دراسات (الديب، 2014؛ الزعبي، 2013). كذلك يحرص المعلمون على تعزيز العمل الجماعي من خلال توزيع المهام واختيار القادة، بما ينمي المسؤولية الفردية والجماعية، ويتفق مع ما أشار إليه (أبو الوفا، 2022؛ كماش، 2018؛ بهجات وآخرون، 2018؛ بن نويرة، 2020).

في المقابل، جاءت استخدامات الاستراتيجية في تنمية المهارات الأكاديمية المتخصصة مثل القراءة، والحساب، والنطق، والكتابة في مراتب متأخرة نسبياً، رغم فاعليتها المثبتة في دراسات عديدة مثل (الزراع، 2015؛ بدوي وخطاب ورمضان، 2022؛ بالموشي وآخرون، 2016؛ العتوم وآخرون، 2016؛ الشرعة، 2018؛ عبد الله، 2021). وقد يشير ذلك إلى تركيز أكبر على الجوانب التنظيمية والاجتماعية مقارنة بالتطبيقات الأكاديمية الدقيقة، وربما يعود إلى تحديات عملية كضيق الوقت أو الحاجة إلى تدريب متخصص، وهو ما أكدته دراسات (Buchs et al., 2017؛ الحسيني، 2022؛ نصار، 2010).

بوجه عام، تعكس النتائج مستوى مرتفعاً من استخدام التعلم التعاوني، مع تركيز واضح على الجوانب التنظيمية والداعمة والتفاعلية، مقابل حاجة نسبية لتعزيز توظيفه في تنمية المهارات الأكاديمية المتخصصة. ويشير هذا التباين بين المعرفة والتطبيق إلى أهمية دعم المعلمين ببرامج تدريبية تطبيقية تساعد على استثمار إمكانات الاستراتيجية بشكل أعمق، بما يتفق مع ما أشار إليه (ميمون وإبراهيمي، 2019؛ مناني، 2024) حول دور التعلم التعاوني في معالجة الفروق الفردية وتعزيز التفاعل والتقبل بين الطلاب.

توصيات الدراسة

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تخصصية لمعلمي صعوبات التعلم تركز على النمذجة والممارسة التطبيقية لاستراتيجية التعلم التعاوني داخل الصفوف الدراسية.
- تبني نماذج معاصرة للتنمية المهنية المستمرة تعتمد على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة.
- توجيه عمليات الإشراف التربوي نحو تقديم الدعم الفني والميداني للمعلمين لضمان جودة تطبيق الاستراتيجية وتحقيق أهدافها التربوية.
- تضمين مهارات التدريس التشاركي والتعلم التعاوني كمكونات أصيلة ضمن مقررات برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لضمان جاهزيتهم المهنية.



- تعزيز الدورات والبرامج التدريبية الموجهة لمعلمي صعوبات التعلم حول استراتيجية التعلم التعاوني، مع التركيز على الجانب التطبيقي داخل الصف لضمان توظيفها بصورة فعالة.
- دعم إدارات المدارس بتوفير بيئة صفية محفزة ومساندة لتطبيق التعلم التعاوني، بما يشمل تهيئة الوسائل التعليمية وتشجيع العمل التعاوني بين المعلمين والطلاب.

مقترحات الدراسة

- استكمالاً لنتائج الدراسة الحالية، يُقترح إجراء البحوث المستقبلية الآتية:
- إجراء دراسات تشخيصية تبحث في المعوقات التنظيمية والبيئية التي تحد من قدرة المعلمين على تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بانتظام.
- قياس أثر توظيف التعلم التعاوني في تحسين نواتج التعلم الأكاديمية وتطوير المهارات الاجتماعية لدى فئات متنوعة من ذوي الإعاقة.
- القيام بدراسات تقويمية شاملة تستهدف قياس أثر البرامج التدريبية المهنية الحالية ومدى انعكاسها على الممارسات التدريسية الفعلية.
- استقصاء العلاقة الارتباطية بين جودة البيئة الصفية والإمكانات المدرسية المتاحة وبين فاعلية الممارسات التدريسية التشاركية في المدارس.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الوفاء، أشرف. (2022). *استراتيجيات ونماذج معاصرة في تدريس التربية الرياضية في ضوء البناء المعرفي*. دار المكتبة الوطنية للطباعة.
- أبو نيان، إبراهيم. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- بالموشى، عبد الرزاق. (2016). *استراتيجية التعلُّم التعاوني ودورها في علاج مشكلة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم البواقي.
- البدارين، أحمد. (2021). أثر استخدام التعلُّم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (31)، 569-582.
- بدوي، زينب سمير أبو الخير حسن، وخطاب، دعاء محمد حسن، ورمضان، عبدالناصر أنيس عبدالوهاب. (2022). فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، (38)، 28-81.
- البكري، سلطان مشبب عبد الله. (2024). *أثر استراتيجية تدريس الأقران في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة نجران.



- بلال، نجمة. (2018). اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة القطب الجامعي تامة-تيزوزو. *مجلة العلوم الاجتماعية- جامعة الأغواط*، 7(29)، 88-98.
- بلزرق، مريم. (2017). مستوى توظيف أساتذة المرحلة الثانوية لإستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية دراسة ميدانية مطبقة على عينة من أساتذة المرحلة الثانوية بولاية بسكرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بلخضير بسكرة.
- بن نورية، سعيد. (2020). استراتيجية التعلم التعاوني (فكر -زواج-شارك) وأهميتها في العملية التعليمية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(2)، 127-144.
- بن ياسين، ثناء احمد. (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 44(4)، 47-104.
- بهجات، رفعت محمود، والجندي، نادرة إبراهيم، وعبد المنعم، أماني أحمد، وضويحي، سطات جابر. (2018). التعلم التعاوني: عناصره واستراتيجيات تطبيقه. *مجلة العلوم التربوية لكلية التربية بقنا*، 37(37)، 326-337.
- بوخنوقة، عبد الوهاب. (2012). الأطفال والثورة المعلوماتية، التمثل والاستخدامات. *مجلة اتحاد إذاعات الدول العربية*، 2(2)، 100-134.
- الجهني، عيبر معتق دغيم، والغامدي، وفاء بنت أحمد عياض. (2022). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 50(50)، 320-328.
- حسين، ليث محمد. (2015). تأثير الاستراتيجية البنوية باستخدام سلم التسلق المقوس في تعليم الطلوع بالدوران الخلفي على جهاز المتوازي المختلف الارتفاع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البصرة.
- حسين، نغم علي. (2021). فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة معاً في التحصيل وتنمية الدافعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 60(1)، 117-144.
- الحسيني، عبدالناصر الأشعل فيصل، والزارع، أحمد عابد إبراهيم. (2020). معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. *المجلة التربوية*، 71(71)، 189-222.
- الحموي، انتصار. (2020). اتجاهات المدرسين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس: دراسة ميدانية في مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة دمشق. *حوليات آداب عين شمس*، 48(عدد يوليو)، 271-280.
- الخفاف، إيمان عباس. (2013). *التعلم التعاوني*. دار المناهج.
- خادم، محمد، وبن نويوة، سعيد. (2022). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في عملية التدريس. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 15(2)، 194-214.
- خنفر، سامرة، وبوصبع، عائشة. (2016). التعلم التعاوني كاستراتيجية للتخفيف من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. *مجلة أنسن للبحوث والدراسات*، 1(1)، 244-230.
- خير، مريم. (2010). *التقنيات المساندة من مايكروسوفت لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم عن بعد*. المعهد الوطني للتطوير المهني، وزارة التعليم.



- الديب، مصطفى. (2014). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلّم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلّم الاجتماعية والانفعالية. *المجلة الدولية متعددة التخصصات للتعليم*، 1(1045)، 1-35.
- الزراع، نايف بن عابد بن إبراهيم. (2015). فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 16(3)، 405-434.
- الزعي، سودان حمد. (2013). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، 27(108)، 15-60.
- الزيتاوي، سحر عيسى. (2021). فاعلية تطبيق استراتيجية الدراما في التعليم من وجهة نظر طالبات الصفوف الأولية في كلية التربية جامعة حائل فرع بقعاء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(29)، 209-230.
- السامرائي، نهاد ساجد عبود. (2019). استراتيجية التعلم التعاوني (مفهومه، أهميته، وخطواته). *المجلة الأكاديمية العلمية العراقية*، 15(58)، 487-516.
- السيد، محمود رمضان عزام. (2018). فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجي ومهارات التفكير البصري. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 9(21)، 109-146.
- الشرعة، محمد فالح. (2018). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في القراءة الجهرية. *مجلة كلية التربية، أسيوط*، 34(12)، 383-409.
- الشعلان، أمل بنت عبد الله، والرحامنة، عزيز أحمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على توظيف خرائط المفاهيم في تدريس لتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة كلية التربية*، 1(186)، 587-642.
- شعلان، زاهر عبد الحمزة، والدليعي، ناهد عبد زيد. (2024). تأثير استراتيجية فرق التعلم في تطوير النضج المهاري بكرة القدم الصالات للطلّابات. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 17(1)، 1208-1222.
- الشويلي، حيدر محسن سلمان. (2021). أثر إستراتيجتي المائدة المستديرة والتساؤل الذاتي في التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في مادة مناهج البحث. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 68(6)، 509-548.
- صخر، رائدة طایل حمد. (2022). اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام أسلوب التعلم التعاوني في المدارس الحكومية في بادية الشمالية الغربية من وجهة نظهم. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، 38(19)، 117-133.
- الصرايرة، سلام محمد، والصمادي، جميل محمود. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين المهارات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الاساسي في مدارس لواء المزار الجنوبي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاردنية، عمان.
- عبد الحكيم، منى زهران محمد. (2023). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية التعلّم معًا التعاونية لإكساب مهارات القصة الرقمية التعليمية لطلاب التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، 2(39)، 1-65.
- عبد الحليم، سوزان عبد الله، والعثملي، باسنت فاروق، ومحمد، سالي نبيل. (2020). تصور مقترح لتوظيف استراتيجية فكر زواج شارك واستراتيجية المجموعة الصغيرة في مادة الصولفيج الغربي (الإملاء الموسيقي). *مجلة بحوث التربية النوعية*، 59(59)، 142-169.



- عبد العزيز، عمر فواز. (2013). *فاعلية التعلّم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والعاديين*. مجلة التربية الخاصة، 2(2)، 155-181.
- عبد القادر، هند عبد العزيز محمد. (2017). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة حلوان.
- عبد الله، نعيمة محمد. (2021). *فاعلية إستراتيجية التعلّم التعاوني لتنمية الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(1)، 468-508.
- عبد اللطيف، خالد محمد. (2013). *أساليب التعلم (الذاتي، التعاوني، الإلكتروني)*. دار العلوم والإيمان للنشر والتوزيع.
- العتوم، نعيم علي موسى، خليل، ياسر فارس، والصمادي، علي محمد علي. (2016). *أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات جامعة جدارا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (69)، 169-184.
- العجي، عبدالله. (2020). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 4(44)، 513-538.
- العسيري، هوازن احمد محمد، والمطيري، نوف بنت رشدان بن عبد الله. (2025). *معوقات تطبيق التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي لتعليم العام بالمرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية، 36(143)، 670-712.
- العوض، عبدالعزيز صادق، والعاظمي، مناحي فلاح فهد. (2021). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم وتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*. مجلة كلية التربية، (102)، 59-105.
- عوض، هبة. (2022). *فاعلية برنامج قائم على التعلّم التعاوني*. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، 7(33)، 483-486.
- غريب، مختار. (2021). *مستوى توظيف أساتذة التعليم الثانوي لاستراتيجية التعلم التعاوني في عملية التدريس*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14(3)، 606-622.
- قيطامي، نايفة. (2007). *نمو التفكير المهني للطفل*. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كماش، يوسف. (٢٠١٨). *إستراتيجيات التعلّم والتعليم*. دار دجلة.
- اللحياني، عبد الله عايد مسعود. (2021). *واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات لاتعلم للتقنيات المساعدة من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية- قسم التربية الخاصة، جامعة أم القرى.
- محمد، هاجر سيد موسى، وعيسى، مغاوري عبد الحميد، وبهان، بديعة حبيب. (2011). *فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم*. مجلة كلية التربية، (9)، 334-403.
- مسلماني وآخرون. (٢٠١٨). *أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلّم التعاوني في رفع تقديرات الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.



- مناني، خولة. (2024). طريقة التعلّم التعاوني ودورها في التفاعل الصفّي. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*, 8(1)، 199-251.
- المطيري، نوف بنت رشدان بن عبد الله. (2022). مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*, 7(2)، 539-583.
- المنقاش، عبد الله بن محمد. (2022). مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً من وجهة نظر مشرفهم. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*, 38(5)، 163-196.
- المهدي، سمر مصطفى عبد الباقي. (2024). فاعلية استراتيجية تعلم الأقران في تنمية بعض المفردات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*, 2(5)، 172-209.
- ميمون، حدة، وإبراهيمي، سامية. (2019). استراتيجية التعلم التعاوني: بين التنظير ومعوقات التطبيق. *دراسة نفسية وتربوية*, 2(12)، 193-207.
- نصار. (٢٠١٠). *صعوبات تطبيق التعلّم التعاوني للمرحلة الأساسية ١-٣ في الأردن من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم. (2020). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

Arabic References

- Abū al-Wafā', Ashraf. (2022). *Istirāṭijyyāt wa-namādhij mu'āṣirah fī tadrīs al-tarbiyah al-riyāḍiyyah fī ḍaw' al-binā' al-mā'rifi*. Dār al-Maktabah al-Waṭaniyyah lil-Ṭibā'ah.
- Abū Niyān, Ibrāhīm. (2020). *Ṣu'ūbāt al-ta'allum wa-dawr mu'allim al-ta'lim al-āmm fī taqdim al-khadamāt*. Markaz al-Malik Salmān li-Abḥāth al-I'āqah.
- Ballammūshī, 'Abd al-Razzāq. (2016). *Istirāṭijyyat al-ta'allum al-ta'awunī wa-dawruhā fī 'ilāj mushkilat al-ta'akhhur al-dirāsī fī māddat al-riyāḍiyyāt* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at Umm al-Bawāqī.
- Al-Badārīn, Aḥmad. (2021). Athar istikhdām al-ta'allum al-ta'awunī fī tanmiyat mahārat al-kitābah al-implā'iyyah... *al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Nashr al-'Ilmī*, (31), 569—582.
- Badawī, Zaynab Samīr Abū al-Khayr Ḥasan, Khaṭṭāb, Du'ā' Muḥammad Ḥasan, & Ramaḍān, 'Abd al-Nāṣir Anīs 'Abd al-Wahhāb. (2022). *Fa'āliyyat barnāmaj lil-ta'lim al-'ilāji qā'im 'alā istirāṭijyyat al-ta'allum al-ta'awunī... Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, (38), 28—81.
- Al-Bakrī, Sulṭān Mishbīb 'Abd Allāh. (2024). *Athar istirāṭijyyat tadrīs al-aqrān fī taḥsīn ba'd al-mahārāt al-ijtimā'iyyah...* [Risālat mājistīr manshūrah]. Jāmi'at Najrān.
- Bilāl, Najmah. (2018). *Ittijāhāt al-asātidhah nahw al-tadrīs bi-istirāṭijyyat al-ta'allum al-ta'awunī fī al-ta'lim al-jāmi'i...* *Majallat al-'Ulūm al-Ijtīmā'iyyah*, 7(29), 88—98.



- Balzaraq, Maryam. (2017). *Mustawā tawẓif asātidhat al-marḥalah al-thānawīyyah li-istirātijīyyat al-ta'allum al-ta'āwunī...* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmī'at Muḥammad Khayḍir Biskrah.
- Bin Nuwayrah, Sa'īd. (2020). *Istirātijīyyat al-ta'allum al-ta'āwunī (fakkir-zāwīj-shārik)...* *Majallat al-Bāḥith*, 12(2), 127–144.
- Bin Yāsīn, Thanā' Aḥmad. (2013). *Istirātijīyyāt al-ta'allum al-nashīṭ wa-tanmiyat 'amaliyyāt al-ilm...* *Dirāsāt 'Arabīyyah*, (44), 47–104.
- Bahjāt, Rifat Maḥmūd, al-Jundī, Nādirah Ibrāhīm, 'Abd al-Mun'im, Amānī Aḥmad, & Ḍuwayḥī, Siṭām Jabir. (2018). *Al-ta'allum al-ta'āwunī: 'anāshiruhu wa-istirātijīyyāt taṭbīqih. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, (37), 326–337.
- Būkhanūqah, 'Abd al-Waḥḥāb. (2012). *Al-aṭfāl wa-al-thawrah al-ma'lūmātiyyah...* *Majallat Ittiḥād Idā'āt al-Duwal al-'Arabīyyah*, (2), 100–134.
- Al-Juhnī, 'Abīr Mu'taq Dughaym, & al-Gḥāmidī, Wafā' bint Aḥmad 'Ayāḍ. (2022). *Taḥsīn jawdat ta'līm dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum...* *al-Majallah al-'Arabīyyah lil-Nashr al-'Ilmī*, (50), 320–328.
- Ḥusayn, Layth Muḥammad. (2015). *Ta'thīr al-istirātijīyyah al-bunyawīyyah...* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmī'at al-Baṣrah.
- Ḥusayn, Nagham 'Alī. (2021). *Fa'āliyyat istirātijīyyat al-ru'ūs al-muraqqamah ma'an...* *Majallat al-Ustādh*, 60(1), 117–144.
- Al-Ḥusaynī, 'Abd al-Nāshir al-Ash'al Fayṣal, & al-Zārī, Aḥmad 'Ābid Ibrāhīm. (2020). *Mu'awwiqāt istikhdam al-ta'allum al-ta'āwunī...* *al-Majallah al-Tarbawīyyah*, (71), 189–222.
- Al-Ḥamawī, Intiṣār. (2020). *Ittijāhāt al-mudarrisīn naḥw istikhdam al-ta'allum al-ta'āwunī...* *Ḥawliyyāt Ādāb 'Ayn Shams*, 48, 271–280.
- Al-Khaffāf, Īmān 'Abbās. (2013). *Al-ta'allum al-ta'āwunī*. Dār al-Manāhij.
- Khamād, Muḥammad, & Bin Nuwaywah, Sa'īd. (2022). *Ittijāhāt asātidhat al-ta'līm al-thānawī naḥw istikhdam al-ta'allum al-ta'āwunī...* *Majallat al-Wāḥāt*, 15(2), 194–214.
- Khanfār, Sāmīrah, & Būṣba', 'Ā'ishah. (2016). *Al-ta'allum al-ta'āwunī ka-istirātijīyyah...* *Majallat Ansanah*, 7(1), 230–244.
- Khayrī, Maryam. (2010). *Al-taqniyyāt al-musā'idah min Microsoft li-da'im dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fī al-ta'līm 'an bu'd*.
- Al-Dīb, Muṣṭafā. (2014). *Fa'āliyyat barnāmaj tadribī qā'im 'alā mahārāt al-ta'allum al-ta'āwunī...* *al-Majallah al-Dawliyyah*, 1(1045), 1–35.
- Al-Zārī, Nāyif. (2015). *Fa'āliyyat ba'd al-istirātijīyyāt al-ta'līmiyyah...* *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī*, 16(3), 405–434.



- Al-Za'bi, Sūdān Ḥamad. (2013). *Fa'aliyyat al-ta'allum al-ta'awunī... al-Majallah al-Tarbawīyyah*, 27(108), 15–60.
- Al-Zaytāwī, Saḥar Ṭsā. (2021). *Fa'aliyyat taṭbīq istirāṭijīyyat al-drāmā... Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah*, 29(3), 209–230.
- Al-Samarā'i, Nihād Sājid. (2019). *Istirāṭijīyyat al-ta'allum al-ta'awunī... al-Majallah al-'Ilmiyyah al-'Irāqīyyah*, 15(58), 487–516.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296–306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Byrd, F. (2022, November 9). *Detecting learning disabilities*. WebMD. <https://www.webmd.com/children/detecting-learning-disabilities>
- Cheg, M., & Juma, S. (2019). The socio-emotional impact of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 1–15.
- Clouse, J. R., Nartker, J. W., & Rice, F. (2019). Designing beyond the Americans with Disabilities Act (ADA): Creating an autism-friendly vocational center. *Health Environments Research & Design Journal*, 13(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1937586719888502>
- Madhiba, L., & Malahela, T. (2023). Early intervention and its role in mitigating academic failure. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 1–16.
- Olaya, M., & González-González, G. (2020). Cooperative learning projects to foster reading skills. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 21, 119–139. <https://doi.org/10.26817/16925777.828>
- Stone, E. (2021). Dyslexia and academic achievement: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(1), 68–96.



الملاحق

ملحق (1): استبانة قياس مستوى معرفة واستخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني

إعداد: الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن علي الربيعان؛ الباحثة/ غادة إبراهيم الخضير (2026)

استبانة لقياس مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلّم واستخدامهم لإستراتيجية التعلّم التعاوني في مدارس التعليم العام بمدينة بريدة

المعلم/ة الفاضلة تحية طيبة، وبعد:

نقدم لكم استبانة مكوّنة من جزأين، يشمل الجزء الأول البيانات الأولية لأفراد العينة، ويشمل الجزء الثاني مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلّم واستخدامهم لإستراتيجية التعلّم التعاوني في مدارس التعليم العام، المكوّنة من بُعدين، هما: معرفة إستراتيجية التعلّم التعاوني، واستخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني.

والمشاركة في تعبئة الاستبانة جزء مهم لنجاح أهداف هذه الدراسة؛ لذا سنكون شاكرين تعاونكم في الاستجابة للاستبانة وتحديد مستوى معرفتكم واستخدامكم لإستراتيجية التعلّم التعاوني، بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة المناسبة من وجهة نظركم.

علماً أن هذه المعلومات والبيانات سيتم التعامل بها بسرية تامة، وهي لأغراض البحث العلمي فقط..

أولاً: مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلّم لإستراتيجية التعلّم التعاوني:

م	العبارة	موافق	موافق بشدة	معارض	معارض بشدة
1	لديّ اطلاع واسع حول إستراتيجية التعلّم التعاوني.				
2	أستطيع تحديد الموضوعات التي تناسب إستراتيجية التعلّم التعاوني.				
3	أعرف أن التعلّم التعاوني أسلوب يعتمد على تفاعل الطلاب ذوي الفروق الفردية في بيئة تعليمية؛ لتحقيق هدف محدد بإشراف المعلم.				
4	يستطيع الطلاب من خلال إستراتيجية التعلّم التعاوني أن يتبادلوا الكثير من الأفكار والمهارات المختلفة، ويتعرفوا على وجهات النظر التي تتيح اكتشاف الكثير من الحلول الجديدة والمهمة.				
5	أعرف خطوات إستراتيجية التعلّم التعاوني، بما في ذلك: تشكيل المجموعات، وتحديد الأهداف، وتوزيع الأدوار، وتطبيق الأنشطة،				



وتقديم الدعم، والتقييم.

6 أبرز أهداف إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني:

تحسين روح التعاون وتعزيزها عند الطلاب.

7 يركز التَّعلُّم التعاوني على التَّعلُّم الاجتماعي،

فالفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به.

8 تتيح إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني الحدّ من

الشعور بالرهبة تجاه الدراسة كما هو المعتاد في طرق التعليم التقليدية.

9 يعدّ التَّعلُّم التعاوني من الأساليب الحديثة في

تدريب الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

10 تُساعد إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني على تمييز

ذوي صعوبات التَّعلُّم عن غيرهم من ذوي المشكلات التحصيلية الأخرى.

11 أستخدم التَّعلُّم التعاوني لتدريب الطلاب

ذوي صعوبات التَّعلُّم على المهارات الحياتية اليومية.

ثانيًا: مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التَّعلُّم لإستراتيجية التَّعلُّم التعاوني:

م العبارة موافق موافق محاييد مُعارض مُعارض بشدة

1 أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في

تدريب ذوي صعوبات التَّعلُّم على المهارات الكتابية.

2 أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية

المهارات القرائية لذوي صعوبات التَّعلُّم.

3 أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية

المهارات الحسابية لذوي صعوبات التَّعلُّم.

4 أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني في تنمية

مهارات النطق لذوي صعوبات التَّعلُّم.

5 أستخدم التَّعلُّم التعاوني في مجموعة متنوعة

من الأنشطة التدريسية.

6 أقدم بعض النصائح والإرشادات للطلاب في



حال الخطأ عند الإجابة عن الأسئلة التي
طُرحت عليهم.

7 أستخدم إستراتيجية التَّعلُّم التعاوني؛
لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم على
التغلب على المشكلات السلوكية.

8 أراعي عند وضعي خطة لتنفيذ إستراتيجية
التَّعلُّم التعاوني جوانب القدرة العقلية،
ومستوى الطالب التعليمي.

9 أشجّع كل مجموعة على أن تختار القائد لها.

10 أشجّع المجموعات على توزيع المهام بين
الأعضاء.

11 أعطي الوقت الكافي للإجابة عند طرحي الأسئلة
على المجموعات.

12 أعزّز علاقاتي مع المتعلم من خلال إتاحتي
فرصة أخرى للتفكير في الإجابة.

13 ألتزم بالموضوعية وعدم التحيز عند توزيع
الطلاب في مجموعات العمل.





Special Education Teachers' Readiness for Inclusive Digital Education: A Qualitative Exploration of Competencies, Challenges, and Professional Development Needs

Basmah F. Alshahrani*

bsmh@kku.edu.sa

Abstract

The success of inclusive digital education depends on teachers' readiness and their ability to employ digital technologies effectively within inclusive educational settings. However, the experiences of special education teachers in navigating the demands of this transformation remain insufficiently understood, particularly given the diversity of individual differences among learners with disabilities. This qualitative study aimed to explore special education teachers' readiness to implement inclusive digital education in Saudi Arabia through semi-structured interviews with female special education teachers working in inclusive schools. The thematic analysis revealed three main themes: teachers possessed a sound conceptual understanding of inclusive digital education but faced difficulties translating this understanding into actual classroom practices; several structural barriers limited implementation, including inadequate technical support, unclear policies, and limited resources; and teachers expressed a need for continuous professional development. The findings confirm that the knowledge–practice gap is more closely associated with organizational constraints than with teacher deficiencies. They also suggest that strengthening inclusive digital education requires coordinated development across digital platforms, infrastructure, policies, and professional development programs.

Keywords: inclusive digital education, special education teachers, teacher professional development, digital competencies, qualitative research, teacher readiness, systemic barriers.

* Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia..

Cite this article as: Alshahrani, Basmah F.. (2026). Special Education Teachers' Readiness for Inclusive Digital Education: A Qualitative Exploration of Competencies, Challenges, and Professional Development Needs. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(2) 580-607

© 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.



جاهزية معلمي التربية الخاصة لتطبيق التعليم الرقمي الشامل: دراسة نوعية للكشف عن الكفايات والتحديات واحتياجات التطوير المهني

بسمه ف الشهراني *

bsmh@kku.edu.sa

ملخص

يعتمد نجاح التعليم الرقمي الشامل على جاهزية المعلمين وقدرتهم على توظيف التقنيات الرقمية بفاعلية في بيئات التعليم الشامل. ومع ذلك، لا تزال خبرات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع متطلبات هذا التحول بحاجة إلى مزيد من الفهم، خصوصاً في ظل الاختلاف في الفروق الفردية بين المتعلمين من ذوي الاعاقة. هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف جاهزية معلمي التربية الخاصة لتطبيق التعليم الرقمي الشامل في المملكة العربية السعودية، من خلال مقابلات شبه منظمة مع معلمات التربية الخاصة العاملين في مدارس التعليم الشامل. وقد كشف التحليل الموضوعي عن ثلاثة موضوعات رئيسية: امتلاك المعلمين فهماً مفاهيمياً جيداً للتعليم الرقمي الشامل مع صعوبات في تحويله إلى ممارسات صفية فعلية؛ ووجود عوائق بنيوية تحد من التطبيق، مثل ضعف الدعم الفني، وغموض السياسات، ومحدودية الموارد؛ وحاجة المعلمين إلى تطوير مهني مستمر. وتؤكد النتائج أن الفجوة بين المعرفة والممارسة ترتبط بالقيود التنظيمية أكثر من ارتباطها بقصور المعلمين. كما تشير إلى أن تعزيز التعليم الرقمي الشامل يتطلب تطويراً منسقاً يشمل المنصات، والبنية التحتية، والسياسات، وبرامج التطوير المهني. الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي الشامل، معلمو التربية الخاصة، التطوير المهني، الكفايات الرقمية، البحث النوعي، جاهزية المعلم، المعوقات النظامية.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

للاقتباس: الشهراني، بسمه. ف. (2026). جاهزية معلمي التربية الخاصة لتطبيق التعليم الرقمي الشامل: دراسة نوعية للكشف عن الكفايات والتحديات واحتياجات التطوير المهني، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 581-607.

© 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.



Introduction

The rapid integration of digital technologies in education has fundamentally reshaped the learning landscape, offering unprecedented opportunities for flexibility, personalisation, and accessibility (Daniela, 2022; Luik et al., 2025; Zou et al., 2025). E-learning platforms have become an integral part of education delivery at all levels, transforming how knowledge is created, shared, and assessed in contemporary educational systems (Al-Shehri, 2010; Almaiah et al., 2022). This digital transformation holds the promise of creating more inclusive and equitable learning environments, particularly for students with disabilities (Gogiberidze et al., 2019; Navas-Bonilla /et al., 2025; Samaniego López et al., 2025). However, the full potential of these technologies can only be realised if they are designed, implemented, and supported in a truly inclusive manner (Starcic, 2010). The key element in this endeavour is the professional preparedness of teachers, who are at the forefront of implementing these digital tools in their daily practice (Caena & Redecker, 2019; Shi et al., 2025).

Despite the proliferation of digital tools, a significant gap often exists between their availability and their effective and inclusive use. Many educators, including those working in special education, lack the specific training needed to leverage these technologies to meet the diverse needs of all learners (Starks & Reich, 2023). This challenge is exacerbated by systemic issues, such as a shortage of available digital resources and curricula not designed with inclusivity in mind (Abu-Alghayth, 2020). Consequently, without targeted and sustained professional development, even the most advanced digital platforms may perpetuate educational inequalities rather than dismantle them. The importance of teacher competence and self-efficacy in the use of digital pedagogy for inclusive education is well documented, with effective training programmes demonstrating significant positive impacts on both teacher well-being and student outcomes (Shi et al., 2025).

In Saudi Arabia, the education system is making significant progress toward greater inclusion for students with disabilities, particularly through the integration of digital technologies into educational practices. However, the focus on inclusive digital education has highlighted the critical need to adequately prepare teachers to integrate digital and assistive technologies to support diverse learners. Research in the Saudi context has shown that teachers often face significant barriers, including a lack of training in inclusive digital pedagogy and a scarcity of appropriate assistive technology devices, which hinders their ability to create truly inclusive digital learning environments (Abu-Alghayth, 2020; Aldehami, 2022). While there is a growing body of literature on inclusive



education and e-learning in Saudi Arabia, a deeper qualitative understanding of the specific training needs of special education teachers for implementing inclusive digital education remains essential.

Inclusive Digital Education

Inclusive digital education is a pedagogical approach that leverages technology to ensure all learners, irrespective of their abilities, disabilities, or backgrounds, can access educational content, participate meaningfully in learning activities, and achieve successful outcomes. It represents a paradigm shift from merely incorporating technology into the classroom to strategically using it as a tool to dismantle barriers to learning (Starks & Reich, 2023; Gogiberidze et al., 2019). This approach is not solely about providing access to digital tools but about the thoughtful design of the entire digital learning experience so that it is inherently flexible and accommodating (Daniela, 2022).

Effective implementation of inclusive digital education rests on several core principles. The first is technical accessibility, which ensures that digital platforms and content adhere to established standards, such as the Web Content Accessibility Guidelines, making them usable for individuals with sensory or motor disabilities (Mancilla & Frey, 2023; W3C, 2023). The second principle is the adoption of a Universal Design for Learning (UDL) framework, which involves proactively designing curricula and learning activities to meet the needs of diverse learners from the outset (Rose & Meyer, 2002). The third principle is a focus on equity and participation, using technology to bridge digital divides and ensure that all students have an equal opportunity to engage and collaborate (CAST, 2018; Daniela, 2022). Finally,

and most critically for this study, is the professional readiness of educators as their competencies ultimately determine whether the potential of inclusive digital education is realised in practice.

Universal Design for Learning (UDL)

UDL provides the foundational pedagogical framework for achieving inclusive digital education. Developed by the Center for Applied Special Technology (CAST) (2018), UDL is a set of principles for curriculum development

that give all individuals equal opportunities to learn. Rather than a one-size-fits-all approach, UDL emphasises flexibility and the provision of multiple pathways for learners. The framework is structured around three primary principles, including (a) multiple means of engagement, which



include providing various ways to motivate learners and sustain their interest; (b) multiple means of representation, or presenting information and content in different formats; and (c) multiple means of action and expression, or offering learners alternative ways to demonstrate what they know (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

In the context of digital education, the UDL framework guides educators in using technology to create flexible learning environments. For instance, technology can be used to display text in various sizes, provide text-to-speech functions, incorporate video with captions, or allow students to respond via text, audio, or video (Novak & Marlow, 2024)

The goal is to move away from retrofitting accommodations for specific students and instead create a learning environment that is inherently accessible and supportive for everyone (Novak & Marlow, 2024; Meyer et al., 2014).

Teacher Competencies for Inclusive Digital Education

For teachers to effectively implement inclusive digital education, they must possess a specific set of competencies that go beyond basic technological skills (Falloon, 2020; Navas-Bonilla et al., 2025). Frameworks such as the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model are crucial in this regard as they emphasise the need for teachers to integrate knowledge of technology, pedagogy, and content (Mishra & Koehler, 2006). For inclusive education, this means teachers must not only know how to use a digital tool but also understand how to use it pedagogically to support a specific learning goal for a student with a particular need (Caena & Redecker, 2019; Starcic, 2010).

Research indicates a direct correlation between teachers' digital pedagogy competence, their self-efficacy, and their ability to create inclusive learning environments while maintaining their own well-being (Shi et al., 2025). Therefore, professional development must focus on building this integrated knowledge base, equipping teachers with the skills to select appropriate digital tools, adapt curricula, and use technology to assess and support diverse learning needs effectively (Darling-Hammond et al., 2017).

Global Perspectives on Professional Development for Inclusive Digital Education

The transition to inclusive digital education is a global phenomenon, and so are the challenges associated with preparing teachers for this paradigm. Various studies report that teachers feeling ill-



prepared to handle the demands of digital learning environments and express a need for training that is practical, context-specific, and continuous (Bergmark, 2023; Klusmann et al., 2022; Scherer et al., 2021).

A significant body of international literature highlights that the most common barrier to the effective use of technology for inclusion is not the lack of technology itself, but the lack of adequate and ongoing professional development for educators (Samaniego López et al., 2025). Samaniego López et al systematic review identified 'a widespread lack of awareness and inadequate specific training in the use of technologies and aids for inclusive education' as a major challenge.

Indeed, research has consistently pointed to several key challenges. First, many professional development programmes are generic and fail to address the specific pedagogical skills needed to use technology to support diverse learners (Zou et al., 2025; Samaniego López et al., 2025). Another systematic literature review by Bong and Chen (2024) found that while many institutions offer some form of accessibility training, this training often lacks depth and fails to translate into practical classroom application. Second, there is often a disconnect between the training provided and the daily realities of the classroom, including a lack of reliable digital infrastructure and technical support (Starks & Reich, 2023; Zou et al., 2025). Finally, professional development is often delivered in a one-off workshop format, which is widely considered ineffective for creating lasting change in teaching practices (Bergmark, 2023; Darling-Hammond et al., 2017; Timperley, 2011). Instead, the literature advocates for models of professional development that are collaborative, job-embedded, and sustained over time (Amemasor et al., 2025; Zou et al., 2025; Samaniego López et al., 2025).

Professional Development for Inclusive Digital Education in the Context of Saudi Arabia

Within Saudi Arabia, the drive towards digital transformation in education has been rapid, particularly following the establishment of the national e-learning platform 'Madrasati' (Ministry of Education, 2020). This platform was initially created in response to the COVID-19 pandemic to ensure educational continuity, and its use has since been sustained as a strategic option for distance learning during circumstances that necessitate the suspension of in-person classes, such as severe weather conditions (Almaiah et al., 2022). The official adoption of a centralised digital learning system underscores the urgency of preparing all teachers to operate effectively within this new paradigm



(Hodges et al., 2020). However, research specific to the professional development of special education teachers for inclusive digital education within this context reveals significant gaps (Aldehami, 2022). Studies within the Saudi context have predominantly focused on the general challenges of e-learning adoption or the use of assistive technology in isolation. However, there is a notable gap in research examining teachers' competencies, abilities, and readiness to implement these technologies inclusively to serve all students, especially those with disabilities.

For instance, the work of Abu-Alghayth (2020) was pivotal in highlighting that special education teachers in Saudi Arabia identified a lack of training as a primary barrier to using assistive technology. Abu-Alghayth (2020) revealed that even when technology was available, teachers lacked the skills and pedagogical knowledge to integrate it effectively, often due to a curriculum that was not designed for such integration. Similarly, Al-Harbi (2011) pointed to broader challenges in e-learning adoption in Saudi tertiary education, including issues of access and teacher readiness. While these studies are crucial, they also underscore the need for research that moves beyond identifying general barriers to exploring the specific content and format of professional development that special education teachers perceive as most effective for building their capacity in inclusive digital education.

This review of the literature reveals a clear gap. While the importance of professional development is well-established globally, and specific challenges in the Saudi context have been identified, there is a lack of in-depth qualitative research that explores the perspectives of Saudi special education teachers themselves on their training needs for creating inclusive digital learning environments. This study seeks to fill this gap by providing a voice to educators, aiming to inform the development of more effective, targeted, and sustainable professional development programmes.

To this end, this study explores the perceptions of special education teachers in Saudi Arabia regarding the training and professional development needed to effectively implement inclusive digital education. By focusing on the experiences of these teachers, the study aims to provide accurate insights into the challenges they face and the specific competencies they need to develop to create and sustain inclusive digital learning environments for all students. To achieve this objective, the study was guided by the following research questions:

How do special education teachers in Saudi Arabia describe their current training and professional development status for implementing inclusive digital education, and what professional development do they need to strengthen their practices?



These points were further explored through the following sub-questions:

- What digital competencies do special education teachers currently possess to integrate technology into inclusive learning environments?
- What challenges do special education teachers face when attempting to implement inclusive digital education?
- From teachers' perspective, what components of effective professional development programmes would enable them to use digital technology to support the learning of all students?

By answering these research questions, the study is expected to provide evidence-based insights into what special education teachers consider to be effective components of professional development in inclusive digital education. These findings will guide the Ministry of Education, teacher training institutions, and professional development providers in designing practical, contextual, and ongoing programmes that are aligned with teachers' actual needs and preferences, thereby increasing the likelihood of producing a meaningful and lasting impact on teaching practices.

Methodology

This study adopted a qualitative approach using semi-structured interviews to explore the experiences of special education teachers in implementing inclusive digital education in Saudi Arabia. While a significant body of research in the Saudi context has employed quantitative methods to examine e-learning adoption, technology integration, and teacher attitudes (Alenezi, 2023; Alkhateeb et al., 2023; Almaiah et al., 2022), these studies have primarily focused on measuring the prevalence of challenges or determining competency levels. However, the aim of this study was not to generalise findings to a broader population, but rather to develop a deeper and more nuanced understanding of teachers' lived experiences, the specific nature of the challenges they face, and the contextual factors shaping their practices in Abha City.

Qualitative research, particularly through in-depth interviews, allows researchers to move beyond superficial descriptions and uncover the complexities, inconsistencies, and contextual differences that quantitative surveys might overlook (Creswell, 2015; Merriam and Tisdell, 2016). Through close engagement with teachers' narratives, this study sought to illuminate the 'how' and 'why' behind the patterns identified by quantitative research, providing rich, contextual insights that can inform more targeted and effective professional development interventions. This approach is particularly valuable in an emerging field like inclusive digital education, where teachers' practical



knowledge and field experience are essential for understanding the gap between policy intentions and classroom realities.

Participants

This study employed a purposive sampling approach to attract participants with extensive experience and direct involvement in the phenomenon under investigation, in accordance with established qualitative research principles (Creswell, 2015; Patton, 2015). Participants were selected based on three eligibility criteria: (a) formal certification in special education, (b) current employment in an inclusive school environment in Saudi Arabia, and (c) at least three years of professional experience in the field. These criteria ensured that participants possessed the necessary professional qualifications and practical experience to provide valuable insights into inclusive digital education practices.

Participants were selected through a two-stage process. First, potential participants were identified through publicly available information on school websites and contacted via email invitations explaining the study's purpose and participation requirements. Teachers who expressed interest and met the eligibility criteria were enrolled. Second, a cascade sampling method was used, whereby participating teachers were asked to nominate colleagues who met the inclusion criteria (Noy, 2008). This dual approach facilitated the recruitment of nine special education teachers whose diverse institutional contexts and professional backgrounds contributed to enriching the study's findings.

Data Collection

Following ethical approval and participant selection, data collection commenced after obtaining informed consent from all participants and scheduling interviews at times convenient for each teacher. Interviews were conducted remotely via telephone with four of the teachers and via Zoom video conferencing with five of the teachers to accommodate participants' preferences and geographical locations. Each interview lasted approximately 45–60 minutes and was audio-recorded with the participants' explicit consent. To ensure accuracy and facilitate thorough analysis, all audio recordings were manually transcribed.

The interview protocol was developed to directly address the study's main research question: *How do special education teachers in Saudi Arabia describe the current state of their training and*



professional development in inclusive digital education, and what professional development do they need to strengthen their practices? This question was explored through three focused sub-questions addressing teachers' digital competencies, implementation challenges, and professional development needs.

While the protocol provided a structured framework, the semi-structured nature of the interviews allowed for flexibility in the order of questions and the inclusion of follow-up questions based on participants' responses. This approach enabled the researcher to pursue unexpected but relevant themes that emerged during the conversations while also ensuring that all key topics were addressed (Rubin & Rubin, 2012). Not all questions were asked in every interview; rather, the protocol served as a guide to ensure comprehensive coverage of the research questions, taking into account each participant's unique experiences and perspectives. **Appendix 1**

Data Analysis and Trustworthiness

To analyse the data, a thematic approach was used following the systematic procedures outlined by Braun & Clarke (2006). The analysis began with a thorough and repeated reading of all interview transcripts to gain a comprehensive understanding of the dataset and identify initial patterns (Patton, 2015). Following this identification phase, initial codes were systematically generated from the data, paying attention to the semantic and underlying meanings in the participants' narratives.

These initial codes were then reviewed and organised into broader categories through an iterative process of comparison and refinement. The categories were then grouped into main and sub-themes, which were further refined through multiple rounds of analysis to ensure they accurately represented participants' experiences and perspectives. Throughout the coding process, detailed analytical diaries were maintained to document coding decisions, emerging patterns, and interpretive insights (Saldaña, 2016).

To ensure the reliability and validity of the study, several validation strategies were implemented, following the framework proposed by Lincoln and Guba (1985). First, participants were screened by sending transcripts of their interviews, allowing them to verify the accuracy of their data and provide clarifications or corrections. Second, after the initial data analysis, follow-up explanatory interviews were conducted with three participants to validate emerging interpretations and resolve any ambiguities in the data. Third, peer review sessions were held with experienced qualitative



researchers who reviewed the coding scheme, subject structure, and interpretations to provide critical feedback and enhance analytical rigor. Finally, a reflective journal was maintained throughout the research process to document methodological decisions, acknowledge potential biases, and ensure that all inferences were logically drawn from the data (Tracy, 2010). These multiple validation strategies strengthened the overall credibility and reliability of the results.

Ethical Considerations

Strict adherence to ethical principles was maintained throughout the study. Before each interview, participants were provided with a detailed protocol outlining their rights based on the suggestions of Miles and Huberman (1994). This included information on the study's purpose, the voluntary nature of their participation, the estimated time commitment, the methods of data collection, and the steps taken to ensure confidentiality and privacy. Informed consent was obtained from every participant before any recording took place. All data was anonymised to protect the identity of the participants and their institutions.

Results

The findings of this study reveal deep and multifaceted perceptions among special education teachers in Saudi Arabia regarding the current state of their training and professional development for implementing inclusive digital education. The results were organised into three main themes: (1) advanced conceptual awareness of inclusive digital education versus the gap in applied competencies, (2) structural challenges hindering the translation of this awareness into practical application, and (3) the essential components of effective professional development programmes from the teachers' perspective. In this study participant were referred to by numbers instead of names.

Theme 1: Conceptual Awareness and the Digital Competency Gap

The results indicated a deep theoretical understanding of inclusive digital education among the participants, which was simultaneously met with a clear deficiency in the applied skills necessary to translate this understanding into effective classroom practices.

Advanced Understanding of Inclusive Digital Education

Participants agreed that inclusive digital education involves not only the use of technology but also a proactive and equitable design approach. This understanding was linked to modern educational concepts such as UDL and digital equality. One teacher (Teacher 1) summarised this



understanding as follows: *'Inclusive digital education means I think of each student from the outlook; I don't add accessibility later. I design the lesson with multiple options for access, participation, and demonstrating learning.'* Another participant (Teacher 2) connected this concept to equality in achieving learning objectives, stating, *'It's digital equity before it's technology: one goal for everyone, but with different pathways to suit their different needs.'*

A direct link was found between inclusive digital education and the three principles of UDL. One teacher (Teacher 3) pointed out that digital inclusion is *'practical UDL: using different types of representation, different ways to participate, and assessment that allows students to choose how their understanding'*.

A Gap in Applied Digital Competencies

In contrast to this theoretical awareness, the findings revealed that teachers' current digital competencies are largely focused on basic operational aspects. While teachers are adept at using platforms to manage daily tasks, they struggle with advanced pedagogical skills. This deficiency manifests in several areas. First, there is (a) a weak connection between data and individual plans and progress. One teacher (Teacher 4) clearly expressed this challenge, sharing, *'On the Madrasati platform I can send the assessment links for students to answer the questions, but to be honest I am never sure if it is actually the student who is the one responding and not someone else.'* Additionally, teachers described (b) difficulty enabling accessibility features. Teacher 9 pointed out, *'I use text comments, but enabling captions, screen readers, and speech-to-text for students with writing difficulties is still challenging.'* Teachers also highlighted (c) limitations in implementing digital differentiation, despite mastery of simple activities. Implementing digital differentiation across multiple levels within the same lesson presents a significant challenge. One teacher (Teacher 6) stated, *'I do well at short activities, but when I need to differentiate between three different educational levels within the same digital lesson, I struggle. The breakout room feature is available, but managing three different activities simultaneously is overwhelming.'*

Awareness of Modern Technologies But Limited Usage

While teachers demonstrated an awareness of modern technologies such as artificial intelligence (AI), augmented reality (AR), and virtual reality (VR), they identified a gap between their conceptual knowledge and their ability to implement these tools effectively in the classroom. For



example, teachers understood the potential of AI but felt unequipped to adapt it for their students' specific needs. As one teacher (Teacher 7) noted, *'I have a good understanding of how AI can be used to generate questions, but I don't have the skill to adjust the language level to suit a student with a mild intellectual disability.'* This reveals that the barrier is not a lack of awareness but a lack of specialised training to harness the technology for inclusive purposes.

Likewise, technologies like AR and VR remained theoretical for most teachers—not because they were unaware of them, but because of a lack of resources. As Teacher 8 explained, *'I heard about AR and VR in a workshop, but I haven't used them practically.'* Others, however, had gone further and actively explored these tools, only to be blocked by systemic barriers. As Teacher 6 shared, *'I have tried virtual reality, and it was great to use for students with disabilities. I have many ideas for using it, but we don't have this technologies here at the school, and I don't think the place [school] is suitable for using it. Also, it [technologies] doesn't fully support Arabic language.'*

Theme 2: Structural Challenges Impeding Practice

The study revealed a set of interconnected challenges that constitute a structural barrier to the implementation of inclusive digital education, explaining why advanced understanding remains theoretical and has not translated into established practices.

Pedagogical Challenges

The most significant pedagogical challenges did not stem from a lack of knowledge but rather from the constant need to compromise ideal educational practices due to practical constraints. Participants demonstrated a clear understanding of what is pedagogically appropriate, particularly the individualised nature of special education, but reported that the available digital tools often fall short of meeting these essential requirements. One teacher (Teacher 2) articulated this core conflict as follows: *'In special education, we definitely mainly rely on individualised instruction and try to use all the senses to convey information, and this is difficult for us on digital platforms.'* This difficulty was most apparent in the loss of immediate, physical feedback, which is critical for many students. The same teacher explained, *'When I train a student on the sounds of letters, I need to monitor the movement of the mouth and use light tactile cues. On the digital medium, the sound is delayed and the image breaks up, so the immediate feedback is lost.'*



Teacher 8 echoed this idea, explaining that while technology helped her prepare lessons and follow up with students, it could not replace the direct, in-person connection she needed to establish with students with disabilities. This environment of forced compromises means that tool selection is often dictated by infrastructure limitations. Teacher 9 confirmed this reality: *'Sometimes we choose the tool based on what works for us ... if the internet is weak, we go back to a static presentation, even if the objective requires an interactive simulation.'* This forces teachers to make pragmatic choices, often settling for what is technically feasible rather than what is pedagogically ideal.

Technical and Linguistic Challenges

Participants noted that the fragile technical infrastructure in some schools and the lack of immediate technical support constitute major obstacles. One teacher (Teacher 2) commented, *'When my school has a technical problem during a live lesson, the class is disrupted. We often have to abandon the digital part of the lesson.'*

Poor support for Arabic language in many applications also emerged as a major obstacle. Teacher 3 remarked, *'Arabic language in some applications is weak, and the interfaces do not support font enlargement easily; this is a major obstacle for students with visual difficulties.'* Likewise, Teacher 5 lamented, *'There are amazing virtual reality apps, but all the content is in English.'*

Organisational Challenges: Lack of Systematic Institutional Support

Participants often underlined that although they were willing to integrate technology into inclusive classrooms, their efforts were constrained by the absence of coordinated institutional support. This included a lack of clear policies, follow-up systems (Teacher 4), and ongoing professional guidance from the Ministry of Education or school leadership (Teacher 8). Teachers also described a situation in which digital inclusion initiatives were often individual initiatives rather than part of an organised plan. For example, Teacher 3 reflected, *'Everything we do with technology is an individual effort. I might find a great tool and use it, and the teacher in the next classroom might be doing something completely different. It's not an organised plan; it's just us trying our best on our own.'*

Theme 3: Teachers' Perspectives on Effective Professional Development Programmes



The participants expressed a clear and consistent vision for professional development that would truly empower them. This vision represents a radical shift from isolated theoretical workshops to a practical, ongoing model deeply embedded in their daily work.

A recurring theme was the need for training that could be directly applied in the classroom. As one teacher (Teacher 7) stated, *'We had enough workshops that simply introduce us to the same theoretical information over and over again. We need someone to teach us practically how to apply it in a real lesson on the Madrasati platform with our actual students.'* Likewise, participants expressed a desire to move from general courses to specialised, competitive training tracks. They felt the current programmes did not meet their specific needs. Teacher 9 noted, *'The annual training plan is too general and lacks specialisation in special education. We need more courses specifically designed to teach us how to use modern technologies in ways that meet the specific needs of students with disabilities, especially with the shift to the Madrasati platform.'*

To address this shortcoming in current training, they envisioned a more integrated and multifaceted approach. As Teacher 1 suggested, *'Instead of one long, general course, offer us specialised tracks: one for digital accessibility, one for designing Universal Design for Learning lessons, and one for using AI safely. Each track should culminate in a tangible product, such as a fully accessible lesson plan and a meaningful mini-certificate.'*

This desire for practical, hands-on learning was clearly demonstrated by the participants' call for continuous in-class coaching. Teachers mainly require a collaborative, non-evaluative relationship with a mentor who can provide regular guidance. As Teacher 8 explained, *'I need in-class coaching with regular visits. A one-day workshop is really pointless.'* Teacher 9 echoed this point, distinguishing it from administrative supervision: *'I need a coach who trains me, observes my lesson and provides immediate, personalised feedback, not a supervisor who evaluates me.'*

Finally, beyond formal training, teachers expressed a need for a system that keeps them up-to-date with the latest effective digital tools. For example, Teacher 7 asserted that *'It would be very helpful to have regular updates for tools that support the Arabic language or that integrate well with the Madrasati platform for students with disabilities.'* This indicates that effective professional development is not just about building skills but also about providing a continuous flow of reliable, context-specific knowledge about the tools themselves.

Discussion



This study explored how special education teachers in Saudi Arabia view their current training and professional development in implementing inclusive digital education, revealing a complex landscape of awareness, challenges, and needs. The findings highlight a key paradox: while teachers possess a sophisticated conceptual understanding of inclusive digital education, they struggle to translate this knowledge into effective classroom practices due to gaps in applied competencies and systemic barriers. This discussion situates these findings within the broader international literature on teachers' digital competencies and professional development, highlighting the unique contextual factors shaping inclusive digital education in Saudi Arabia.

The Knowledge–Practice Gap

Perhaps the most significant finding of this study is the gap between teachers' advanced conceptual awareness of inclusive digital education and their limited applied competencies. Participants demonstrated a sophisticated understanding of principles such as UDL and digital equity but struggled with the practical application of accessibility features, data-driven personalisation, and differentiated digital instruction. This pattern aligns with the TPACK framework's assertion that effective technology integration requires not only technical knowledge and pedagogical knowledge in isolation but also a complex interplay between technology, pedagogy, and content knowledge (Mishra & Kohler, 2006). The teachers in this study appear to possess strong content pedagogical knowledge, but they lack the technological pedagogical knowledge necessary to effectively implement their holistic vision through digital tools.

This finding aligns with Caena and Redecker (2019) observation that teachers' digital competence should extend beyond basic technical proficiency to encompass advanced educational innovation and professional engagement. The DigCompEdu framework identifies six competency areas, and the current study reveals a pattern of uneven development in these areas among Saudi special education teachers. While teachers have developed a solid theoretical understanding and recognise the importance of professional engagement with digital technologies, they face significant challenges in the practical application of these competencies, particularly in empowering learners and facilitating their digital competence through technology.

This gap is not unique to Saudi Arabia. Shi et al. (2025) found similar patterns in their study of digital pedagogy competence for inclusive education, noting that teachers' self-efficacy in using technology for inclusion was closely linked to their actual competence, suggesting that confidence



gaps may prevent teachers from fully leveraging their theoretical knowledge. However, what distinguishes the Saudi context is the specific manifestation of this gap within the Madrasati platform system. Although teachers recognise the platform's potential for inclusive education, they have faced practical challenges, such as verifying student identities during assessments, enabling accessibility features, and managing multiple activities simultaneously. This suggests that professional development should go beyond simply introducing teachers to platforms and instead focus on developing specific competencies within the digital environments they use daily.

Structural Barriers

The second key finding demonstrates that teachers' struggles are not limited to individual skill gaps but are rooted in structural challenges that extend across pedagogical, technical, and organisational dimensions. This finding strongly supports the argument made by Samaniego López et al. (2025) and Zou et al. (2025) that the primary barrier to the effective use of technology in inclusion is not a lack of technology itself but rather a lack of adequate and ongoing professional development and systematic support for teachers.

The pedagogical challenges revealed by this study, particularly the lack of immediate, multi-sensory feedback—which is essential for special education—highlight a fundamental tension between the individualised and embodied nature of special education practices and the limitations of digital platforms. Teachers described being forced to make continuous pedagogical compromises and to choose tools based on what is technically feasible rather than what is pedagogically ideal. This echoes Starcic's (2010) observation that the potential of educational technology for inclusion can only be realised if technologies are designed, implemented, and supported in truly inclusive ways. The current study indicates that many digital platforms, including Madrasati, have not yet achieved this level of inclusive design, particularly for students with disabilities who require multi-sensory, individualised instruction.

Despite the significant and rapid efforts undertaken by Saudi Arabia in digital transformation, especially through the launch of the Madrasati platform (Almaiah et al., 2022; Ministry of Education, 2020), the organisational challenges participants highlighted point to a gap between the pace of digital transformation and the development of the institutional support structures necessary to achieve inclusive digital education. Teachers indicated a need for more systematic institutional support and clearer policies. It appears that inclusive digital education efforts are still in a transitional



phase, relying heavily on individual teacher initiatives rather than being part of an integrated institutional system. This suggests that the next phase requires a focus on translating ambitious policies into clear implementation mechanisms and sustainable institutional support, which is in line with international research emphasising the importance of bridging the gap between policy design and implementation in the context of educational digital transformation (2025; Rienties et al., 2012).

Reimagining Professional Development

The third finding relates to teachers' clear vision of what they need in effective professional development—a vision that offers practical solutions to the challenges they face. Teachers expressed a clear and evolving vision that differs significantly from the short, general workshop model that still prevails in many contexts. They called for practical, specialised, continuous training that is relevant to their work. Teachers' emphasis on practical, applied training that can be directly implemented in their classrooms aligns perfectly with the findings of Darling-Hammond et al. (2017), which state that effective professional development should be continuous, provide opportunities for active learning, and focus on content relevant to teachers' daily work.

The desire for specialised pathways focusing on digital accessibility, universal learning design, and the safe use of AI reflects an understanding that general technology training is insufficient for the complex work of inclusive digital education. This finding supports the argument of Navas-Bonilla et al. (2025) that teachers need specialised competencies in inclusive digital education that go beyond general digital literacy. It is particularly noteworthy that teachers are encouraged to participate in ongoing classroom training rather than one-off workshops. This preference is strongly supported by research by Luik et al. (2025), who determined that mentoring in educational technology was the most influential element for a successful professional development programme in Estonia.

It is also worth noting that the teachers in this study clearly distinguished between coaching and administrative supervision, underscoring their need for a collaborative, non-evaluative relationship focused on growth rather than assessment. The teachers' emphasis on the non-evaluative nature of coaching reflects a deep understanding that meaningful professional growth requires psychological safety—a space where teachers can take risks, experiment with new practices, and discuss challenges openly without fear of judgment or negative consequences (Trundle et al., 2025).

These findings have important implications for how we understand teacher readiness for inclusive digital education. Theoretically, the study demonstrates that teacher readiness cannot be



understood as simply an individual competency but rather is the product of the interaction of several interconnected dimensions, including teachers' knowledge and skills, organisational support structures, and systemic policy environments. The knowledge—practice gap documented here reveals that teachers may possess a theoretical understanding but remain unable to implement inclusive digital practices due to structural constraints. This points to the need for theoretical models that explain how institutional contexts enable or constrain teacher practice, rather than focusing exclusively on individual competencies.

Practically, the findings present several priorities. First, professional development should shift from awareness-raising to competency-building through sustained, context-specific, practical training that empowers teachers to develop their applied skills in digital environments. Second, addressing structural barriers requires coordinated action at multiple levels: improving platform accessibility and Arabic language support, strengthening the technological infrastructure, and establishing clear institutional policies and support systems for inclusive digital education. Third, teachers should be considered knowledge partners in designing professional development and formulating inclusive digital education policies, rather than passive recipients of top-down initiatives.

Conclusion

This study revealed that special education teachers in Saudi Arabia face significant challenges. They possess the necessary conceptual understanding of inclusive digital education, but they need targeted support to translate this knowledge into practical applications. Bridging this gap requires a systemic shift. First, digital learning platforms must be radically redesigned, prioritising accessibility as a core principle. Second, schools need dedicated technical support staff and reliable infrastructure. Third, professional development must move from individual workshops to sustainable, practice-based models that include ongoing mentoring, collaborative lesson planning, peer-monitoring sessions, and access to communities of practice where teachers can share strategies for using digital tools comprehensively. These concrete measures will enable teachers to move from conceptual understanding to the effective implementation of inclusive digital education.



References

- Abu-Alghayth, A. (2020). Assistive technology use and barriers for students with visual impairment in Saudi Arabia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(6), 493-502. <https://doi.org/10.1177/0145482X20971382>
- Aldehami, A. A. (2022). Assistive technology knowledge and skills among special education teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 37(1), 1-12. <https://doi.org/10.18576/isl/110638>
- Alenezi, A. (2023). The impact of Madrasati platform materials on teaching and learning behaviors. *International Journal of Education and Information Technologies*, 17(1), 1-10. [http://www.npublications.com/journals/educationinformation/2023/a202008-010\(2023\).pdf](http://www.npublications.com/journals/educationinformation/2023/a202008-010(2023).pdf)
- Al-Harbi, K.A.-S. (2011). e-Learning in the Saudi tertiary education: Potential and challenges. *Applied Computing and Informatics*, 9(1), 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.aci.2010.03.002>
- Alkhateeb, M., Hadidi, M., & Alkhateeb, J. (2023). Distance learning challenges during COVID-19 in Saudi Arabia. *Educational Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci13020123>
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2022). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during the COVID-19 pandemic. *Electronics*, 11(7), 973. <https://doi.org/10.3390/electronics11070973>
- Al-Shehri, A. M. (2010). E-learning in Saudi Arabia: 'To E or not to E, that is the question'. *Journal of Family and Community Medicine*, 17(3), 147-150. <https://doi.org/10.4103/1319-1683.74333>
- Amemasor, S. K., Asare, K., & Mensah, F. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, 1541031. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Angrist, N. (2024). *Understanding gaps between education policy and practice*. World Bank Group. https://www.wwhge.org/wp-content/uploads/2024/07/Understanding_Gaps_between_Education_Policy_and_Practice7-0-1.pdf



- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning through collegial collaboration in school—A scooping review. *Teachers and Teaching*, 29(3), 296-319. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2156600>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. <https://udlguidelines.cast.org>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.)*. Pearson.
- Daniela, L. (2022). *Digital transformation of learning organizations*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11744-2>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Gogiberidze, G. M., Skhirtladze, N., & Tsertsvadze, M. (2019). Inclusive education in the digital age: Opportunities and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 813-828.
- Gogiberidze, G., Isakov, V., & Ershova, T. (2019). Development of innovations in the educational environment: Inclusive education and digital technologies. *Revista Inclusiones*, 6(Special Issue), 148-161. <http://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/435>



- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Klusmann, B., Aldrup, K., Schmidt, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2022). Is instructional quality associated with teachers' emotional exhaustion? The role of student disruptive behavior and teachers' need for recovery. *Learning and Instruction*, 77, 101527.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101527>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luik, P., Taimalu, M., & Suviste, R. (2025). Unleashing digital transformation: How a professional development program can lead to change. *European Journal of Education*, 60(1), e12567.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12567>
- Mancilla, R., & Frey, B. (2023). Instructional design staffing for online programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 26(2). <https://ojdla.com/articles/instructional-design-staffing-for-online-programs>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. CAST Professional Publishing. <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage.
- Ministry of Education. (2020). *Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia*. Retrieved October 2nd 2025, from <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/MR2-2020-453.aspx> [accessed 20th October]
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>



- Navas-Bonilla, E., García-Martínez, I., & Fernández-Batanero, J. M. (2025). Digital competence for inclusive education: A systematic review. *Educational Sciences*, 15(1), 45. <https://doi.org/10.3390/educsci15010045>
- Novak, K., & Marlow, A. (2024). *Universal design for learning in mathematics instruction, K-5*. CAST Professional Publishing. <https://publishing.cast.org/catalog/books-products/udl-mathematics-k-5-novak-marlow>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice (4th ed.)*. Sage.
- Rienties, B., Kaper, W., Struyven, K., Tempelaar, D. T., Van Gastel, L., Vrancken, S., Virgailaite-Meckauskaite, E., & Lygo-Baker, S. (2012). A review of the role of Information Communication Technology and course design in transitional education practices. *Interactive Learning Environments*, 20(6), 563-581. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.542757>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED466086>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Samaniego López, M. V., Orrego Riofrío, M. C., Barriga Fray, S. F., & Paz Viteri, B. S. (2025). Technologies in inclusive education: Solution or challenge? A systematic review. *Educational Sciences*, 15(6), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci15060715>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Shi, Y. R., Sin, K. F. K., & Wang, Y. Q. (2025). Digital pedagogy competence, self-efficacy, and teacher well-being in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104587. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104587>



- Starcic, A. I. (2010). Educational technology for the inclusive classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 26-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898012.pdf>
- Starks, A. C., & Reich, S. M. (2023). "What about special ed?": Barriers and enablers for teaching with technology in special education. *Computers & Education*, 193, 104665. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104665>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trundle, C., Gill, J., Gupta, S., & Marcucci, J. (2025). Collaborating with care: Creating spaces for authentic reflective practice in academia. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2488857>
- World Wide Web Consortium. (2023). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. W3C Recommendation*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, 1562391. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>

Appendices

Appendix 1: Interview Protocol

Special Education Teachers' Readiness for Inclusive Digital Education: A Qualitative Study of Competencies, Challenges, and Professional Development Needs

Dear Teacher,

Thank you very much for agreeing to participate in this study.

My name is Basmah and I am conducting research on how special education teachers in Saudi Arabia experience the use of inclusive digital education for students with disabilities, and what professional development they believe would best support their teaching practice. The interview will take approximately 45 to 60 minutes. There are no right or wrong answers — I am simply interested in hearing about your personal experience and understanding your perspectives on the research topic.

I kindly ask for your consent and participation in this research by taking part in an interview aimed at exploring your opinions and perceptions regarding the study topic.

You are free to choose the time and platform most convenient for you to conduct the interview.



The average interview duration is expected to be approximately 40 minutes, and the interviews will be audio-recorded for scientific analysis purposes.

Please be assured that your participation and data are strictly confidential and will be used solely for scientific research purposes. All data will be destroyed upon completion of analysis, and no real names will be used. You also have the right to withdraw at any time.

If you have any questions about this research, please do not hesitate to contact the researcher by phone or via the email address provided below. Please also keep a copy of this consent form for your records.

Thank you sincerely for your kind consent and for taking the time to participate in this research.

Basmah Fahad Alshahrani

bsmh@kku.edu.sa

- ☐ I am happy to participate / Signature
- ☐ I don't prefer to participate.

Opening questions

- Could you briefly describe your current role and the school setting you work in?
- How many years of experience do you have as a special education teacher, and what age groups or disability categories do you primarily work with?
- How would you describe the general level of digital technology use in your school?

Theme One: Current Digital Competencies and Classroom Practice

This theme explores teachers' current skills, knowledge, and day-to-day use of digital technology to achieve inclusive education.

- How familiar are you with the concept of inclusive digital education? How would you define it in your own words?
- How would you describe your current level of digital competence in supporting students with disabilities within your classroom?
- Could you describe a recent lesson in which you used digital technology to support a student with a disability?
- What tools did you use and how did you employ them? What worked well? What did not go as expected?
- How did you adapt the technology to suit the student's specific disability?
- Are you familiar with the Universal Design for Learning (UDL) framework? If so, how do you apply its principles when designing your digital lessons?
- How do you currently use the Madrasati platform to support students with disabilities? Which features do you find most useful and which least useful?



- To what extent does the platform help achieve inclusivity? Are there features you wish it had? Have you found any workarounds to overcome its limitations?
- How comfortable are you with enabling accessibility features — such as captions, screen readers, and text-to-speech — within the digital tools you use?
- What is your experience with modern technologies such as artificial intelligence, augmented reality, and virtual reality in the context of inclusive education for students with disabilities? Have you been able to use any of these in practice? What barriers prevented you from doing so? What would need to change for you to use them regularly?

Theme Two: Structural Challenges Impeding Implementation

This theme explores the pedagogical, technical, and organisational barriers that prevent teachers from translating their theoretical knowledge into actual classroom practice.

- What are the most significant challenges you face when attempting to implement inclusive digital education in your classroom? Are these challenges primarily pedagogical, technical, or organisational in nature? Which challenge has the greatest impact on student outcomes?
- How does the design of the digital platforms you use — including the Madrasati platform — support or hinder your ability to meet the needs of students with disabilities?
- How reliable is the technical infrastructure at your school? How does poor connectivity or equipment failure affect your digital lessons?
- What technical support is available to you when problems arise during a lesson? How would you assess the adequacy of this support?
- How well does the Arabic language interface function in the digital tools you use? What specific limitations have you encountered with regard to students with disabilities? Have you found any tools that handle Arabic well? How does poor Arabic language support affect students with disabilities?
- How would you describe the level of institutional support — such as school leadership — for your efforts in the area of inclusive digital education?

Theme Three: Professional Development Needs and Teachers' Visions

This theme captures teachers' evaluations of existing training and their visions for effective, sustained, practice-based professional development.

- How would you describe the professional development and training you have received to date in the area of inclusive digital education? How adequate has it been? Were the programmes you attended theoretical or practical in nature? Were they specific to special education or general in scope?
- What specific skills or knowledge do you feel you are most lacking when it comes to implementing inclusive digital education effectively?



- If you had the opportunity to design your ideal professional development programme for inclusive digital education, what would it include?
- How important is it to you that professional development is practical and directly applicable in your classroom, rather than theoretical? Could you give an example of training that was — or was not — sufficiently practical?
- What are your thoughts on specialised training tracks — for example, one track focused on digital accessibility, one on designing UDL-aligned lessons, and one on the safe use of artificial intelligence with students with disabilities?
- What role do you think communities of practice and peer collaboration could play in your professional development for inclusive digital education? Do you currently have any informal peer support networks? What would a formal community of practice need to offer in order to be valuable?
- Is there anything else you would like to share about your experiences, challenges, or professional development needs in the area of inclusive digital education?
- Thank you for your time.



Contents

• Effectiveness of a Program Based on the Lovaas Model in Developing Selected Behavioral Skills among Children with Autism Spectrum Disorder in Thamar City. Prof. Abdu Farhan Alhemyari, Dr. Abdulkarim Zabiba, Rasha Shaif Alroaini, Sondos Fahd Alqadhy, Asia Naser Alsaedi, Zamzam Ali Alradaee.....	9
• The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Counseling in Enhancing Cognitive–Emotional Coping Strategies among Female Victims of Cyberbullying in Secondary Education Sahar Saud Al-Harbi, Dr. Mona Mostafa Farghaly Morsi.....	54
• Impact of Applying Guilford's Formula and Its Modified Version for Correcting Guessing on the Distribution of Percentiles among Students of the Faculty of Education at Thamar University Mohammed Abdullah Saleh Alabrat.....	103
• Designing and Standardizing a Scale for Type A Behavior in the Algerian Context Prof. Bashir Moamar Maamria.....	134
• Self-Disclosure and its Relationship to Quality of Life among Students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University Asma Mohammed Mustafa Dafaalla.....	195
• Educational Approaches for Human Awareness Development in Light of the Holy Qur'an Fahad Alawni Ghassab Alanzi.....	232
• The Mediating Role of Creative Leadership in Enhancing the Relationship between Organizational Culture and Commitment in Public Schools in Taif Saud Abduljabar Hwaidi Alharthi.....	262
• The Relationship between Occupational Burnout and Work Engagement among Private Sector Employees at Almarai Company in Riyadh City Muteb Saqer Alotaibi, Prof. Ahmad Mohamed Algharaibeh.....	302
• Effectiveness of a Positive Psychological Support–Based Counseling Program in Reducing Social Withdrawal Behavior among Primary School Female Pupils Ali Abdulrahman Alshehari, Deemah Aliyan Mohammed Albishri.....	326
• The Effectiveness of a Developed Unit in the Physics Curriculum Based on the (STEAM) Approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) in Enhancing Future Thinking Skills among Secondary School Female Students. Nehaya Amer Ahmed Alasmari, Prof. Abdullah Ali Alkasi.....	364
• School Bullying against Female Students with Learning Disabilities and the Role of Schools in Addressing It in Riyadh Dr. Hend Nasser Hazza Almutairi.....	419
• Construction and Standardization of a Statistical Self-Efficacy Scale among Graduate Students (SSE-GS) Using Thurstone's Method of Equal-Appearing Intervals Dr. Khaled Mohamed Alhasan Alhyasat.....	468
• The Role of Educational Leaders in Advancing AI-Based Learning and the level of its implementation among teachers in the Asir region Prof. Amal Mohammed Hassan Al- Badwi , Rayisah Mushabbab Rashid AL yami	498
• Knowledge and Implementation of Cooperative Learning Strategies among Teachers of Students with Learning Disabilities in the Al-Qassim Region Prof. Abdullah Ali Alrubaian, Ghada Ibrahim Alkhudhair.....	543
• Special Education Teachers' Readiness for Inclusive Digital Education: A Qualitative Exploration of Competencies, Challenges, and Professional Development Needs Basmah F. Alshahrani.....	581

- 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 riyaIs.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyaIs.
- 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. pox. 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. 8)

(Issue. 2)

June: 2026

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-Fakharany 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**

Effectiveness of a Program Based on the Lovaas Model in Developing Selected Behavioral Skills among Children with Autism Spectrum Disorder in Thamar City

The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Counseling in Enhancing Cognitive-Emotional Coping Strategies among Female Victims of Cyberbullying in Secondary Education

Impact of Applying Guilford's Formula and Its Modified Version for Correcting Guessing on the Distribution of Percentiles among Students of the Faculty of Education at Thamar University

Designing and Standardizing a Scale for Type A Behavior in the Algerian Context

Self-Disclosure and its Relationship to Quality of Life among Students of the Faculty of Arts and Humanities at Imam Al-Mahdi University

Volume:8- Issue.:2