ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية

تصور مقترح لتعزيز السيادة الوطنية بالمناهج التعليمية في ضوء المواثيق الدولية: دراسة مقارنة لمصر والسعودية والأردن

بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية

الشفقة بالذات بوصفها متغيراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية

المجلد8 - **العدد** 3

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية



الآداب
للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسا ت النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس جامعة ذمار، مدينة ذمار، اليمن.

الايميل:dralhaifi@tu.edu.ye

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

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

الايميل: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

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

الايميل:hurish73@tu.edu.ye

المحررون:

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

التصحيح اللغوي:

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

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الهيئة العلمية والاستشارية:

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

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (8)

العدد(3)

سبتمبر 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 المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

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

أولًا: القواعد العامة للنشر

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

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

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

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

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

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

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

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

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

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

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

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

المحتويات

فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد
عبده فرحان محمد الحميري، محمد مجاهد محمد زيدان 9

تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية
ريم بنت عبدالعزيز الشويش 67

تصور مقترح لتعزيز السيادة الوطنية بالمناهج التعليمية في ضوءَ المواثيق الدولية: دراسة مقارنة لمصر والسعودية والأردن
مندور عبد السلام فتح الله 116

بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية
نوال غرم الله الغامدي، جابر حمد جابر الحربي 170

الشفقة بالذات بوصفها متغيراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية
مها بنت ماجد بن حمد الحربي، د. أسماء محمد مصطفى دفع الله 205

واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
أ.د. عبد الله بن علي الربيعان، منار بنت يوسف العمار 255

دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك
منصور بن مزعل محمد العنزي 291

فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الموهوبات بالمرحلة الثانوية
أ. البتول بندر سعد الحميداني، د. مروة السيد علي الهادي 325

مقارنة فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة باستخدام التصميم التبادلي المعدّل.
نجود هزاع بجاد المطيري، د. صالح بن ناصر محمد العجاجي 370

فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية
ربى بنت عبدالله بن عبد العزيز الحربي، د. أشواق بنت حمزة بن علي التركي 413

مهارات تحمل الكرب النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية
د. جيهان أحمد حمزة عوض 477

معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض
سارة بنت منصور بن صالح العجاجي*، مريم بنت ناصر بن حمدان الباتل 529

تقييم و اقع كفايات أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية في ضوء الوثيقة الوطنية للكفايات (2025)
زهره بنت أحمد سالم هقص، ندى بنت جهاد الصالح 582

أثر تدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية
سعاد بنت صالح داخل الثبيتي 630

الأداء التفاضلي للفقرة في استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في جامعة حضرموت باستخدام نموذج التقدير الجزئي
أ.م.د/ محمد حاتم سعيد الدعيس، شوقي أحمد علي حزام الدعيس 672

إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية: دراسة نقدية مقارنة
أمل بنت مطلق مرزوق الحربي، د. وفاء عبد الله السالم 711

تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بالممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية
عزيز بن سالم عزيز العمري 753

و اقع التدوير الوظيفي وعلاقته بالكفاءة النفسية في الأداء الإداري لدى قائدات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات
د. عهود فهد العساف 781

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 19/ 05/ 2026م
تاريخ القبـول: 14/ 09/ 2026م

فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

عبده فرحان محمد الحميري*
dr.abdualhemyari1963@tu.edu.ye

محمد مجاهد محمد زيدان**
zydan6326@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية - يدمج بين برنامج تيتش (TEACCH)، ونظام تبادل الصور (PECS)، وتحليل السلوك التطبيقي - (ABA) في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال طيف التوحد واستدامتها. اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي بتصميم الحالة الواحدة عبر قياسات متكررة (قبلي، بعدي، تتبعي)، وتكونت العينة من طفلين مشخصين بالاضطراب بمركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة ذمار. طُور مقياس للمهارات الاجتماعية والحياتية مكون من 53 فقرة موزعة على 8 أبعاد، ذي دلالات صدق وثبات مرتفعة. أظهرت النتائج اتجاهاً إيجابياً وتحسناً ملحوظاً بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ ارتفعت درجات الحالة الأولى (منياء) من (40) إلى (118) بنسبة تحسن (195%)، والحالة الثانية (راشد) من (26) إلى (63) بنسبة (142.31%)، وسُجل أعلى تغير نسبي في مهارة التواصل اللفظي. كما أثبت القياس التتبعي - بعد شهر -استمرارية الأثر واستدامته، بل وتحقيق نمو إضافي، بارتفاع الدرجات الكلية إلى (124) لمنياء و(73) لراشد. ويُعزى هذا التقدم للتآزر المنهجي بين البرامج وتعميم المهارات في البيئة الأسرية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تكاملي، استراتيجيات بصرية، المهارات الاجتماعية والحياتية، اضطراب طيف التوحد.

* أستاذ التشخيص والعلاج النفسي، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.
** اخصائي علم النفس، مركز الإرشاد والرعاية النفسية، جامعة ذمار، اليمن.

للاقتباس: الحميري، عبده فرحان محمد؛ زيدان، محمد مجاهد محمد. (2026). فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 9-66.

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

OPEN ACCESS
Received: 19-05-2026
Accepted: 14-09-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Effectiveness of an Integrative Intervention Program Based on Visual Strategies in Developing Social and Life Skills among Children with Autism Spectrum Disorder

Abdu Farhan Mohammed Alhemyari *
dr.abdualhemyari1963@tu.edu.ye

Mohammed Mugahed Mohammed Zydan**
zydan6326@gmail.com

Abstract

This study examined the effects of an integrative intervention program based on visual strategies on the development and maintenance of social and life skills among children with autism spectrum disorder (ASD). The intervention integrated the Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children (TEACCH) program, the Picture Exchange Communication System (PECS), and Applied Behavior Analysis (ABA). A quasi-experimental single-case design with repeated pretest, posttest, and one-month follow-up assessments was employed with two children diagnosed with ASD at the Psychological Counseling and Care Center, Thamar University. A 53-item Social and Life Skills Scale covering eight dimensions was developed and demonstrated high validity and reliability. The results showed marked improvement following the intervention. Minya's total score increased from 40 to 118 (195% improvement), while Rashid's increased from 26 to 63 (142.31% improvement), with the greatest relative gain observed in verbal communication skills. Follow-up assessment indicated that the gains were maintained, with further increases in total scores to 124 and 73, respectively. The findings suggest that systematically integrating TEACCH, PECS, and ABA may support the development and maintenance of social and life skills in children with ASD, particularly when acquired skills are generalized within the family environment

Keywords: Integrative intervention program; visual strategies; social and life skills; autism spectrum disorder.

* Professor of Psychological Diagnosis and Therapy, Department of Psychology, College of Arts, Thamar University, Yemen.

** Psychologist, Psychological Counseling and Care Center, Thamar University, Yemen

Cite this article as: Alhemyari, Abdu Farhan Mohammed& Zydan, Mohammed Mugahed Mohammed. (2026). The Effectiveness of an Integrative Intervention Program Based on Visual Strategies in Developing Social and Life Skills among Children with Autism Spectrum Disorder,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 9-66

© 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 Introduction

تُمثل مرحلة الطفولة المبكرة نافذة نمائية حاسمة في تشكيل البناء السلوكي والانفعالي والاستقلالي للإنسان. وفي هذا السياق، يُشكل اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder: ASD) أحد أبرز الاضطرابات النمائية العصبية المعقدة التي تظهر في السنوات الأولى من العمر، وتتسم بتباين واسع في خصائصها ومستويات شدتها؛ مما ينعكس بوضوح على طبيعة الاحتياجات التعليمية والتدخلات التأهيلية والعلاجية الموجهة لهؤلاء الأطفال. وتؤكد الأدبيات أن مفهوم «الطيف» لا يعبر عن التدرج في الأعراض فقط، بل يعكس - أيضاً - تبايناً جوهرياً في المظاهر السلوكية والقدرات التواصلية والاستجابة للبرامج العلاجية، مما يجعل من الصعوبة بمكان فرض نموذج تدخلي أحادي أو نمط موحد لمواجهة هذه الصعوبات.

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية اضطراب طيف التوحد في الإصدار الحادي عشر للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) بأنه: اضطراب نمائي عصبي يتسم بوجود قصور مستمر ومتبقٍ في القدرة على بدء التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي والمحافظة عليهما عبر السياقات المختلفة، مقترناً بأنماط سلوكية واهتمامات مقيدة ومكررة وغير مرنة) منظمة الصحة العالمية ,[World Health Organization] 2019). ويتسق هذا التعريف مع الأطر التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل (DSM-5-TR)، الذي يستند - في تشخيص الاضطراب - إلى معيارين محوريين: العجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل التبادلي، والأنماط المقيدة والمتكررة من السلوكيات أو الأنشطة) الجمعية الأمريكية للطب النفسي.(American Psychiatric Association], 2022[

ولا يقف تأثير اضطراب طيف التوحد عند حدود السمات التشخيصية المباشرة، بل يمتد ليمس نواحي متعددة من مجالات الأداء الوظيفي واليومي للطفل. وفي هذا الإطار، أوضح الزريقات (2021) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون أنماطاً متنوعة من القصور الاجتماعي والانفعالي، تتجلى في ضعف التواصل البصري، وصعوبة المشاركة الوجدانية، وتبادل المشاعر، وعجز فهم الإشارات والرموز الاجتماعية. كما أشار الخطيب والحديدي (2022) والشامي (2020) إلى أن آثار هذا الاضطراب تتجاوز الجوانب الاجتماعية لتمتد إلى الجوانب المعرفية والحسية؛ إذ يرافق الاضطرابُ قصور واضح في الانتباه المشترك، والإدراك الحسي، والمرونة المعرفية، والتواصل غير اللفظي، مما يعوق قدرة الطفل على تكوين العلاقات، والتكيف مع بيئته المحيطة.

وتُعد المهارات الاجتماعية والمهارات الحياتية اليومية من المحاور الرئيسة المرتبطة بمستوى التكيف الوظيفي والاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فقد أكد وونغ وآخرون (Wong et al., 2015)أن القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي يمثل تحدياً محرياً يعوق استيعاب التلميحات

الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، والاستجابة الملائمة لها. وأضاف عبد الرحيم (2021) أن ضعف التقليد والانتباه المشترك يحد من تطور التواصل التفاعلي. وفي حين كشفت دراسة العتيبي (2024) عن أهمية التقنيات البصرية الحديثة كالنمذجة بالفيديو والقصص الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي، بيّنت دراسات كل من القحطاني (2022) والمصري (2023) أن البرامج التدريبية المرتكزة على الدعم البصري وتحليل السلوك تسهم بفاعلية في اكتساب مهارات الرعاية الذاتية، وتنظيم الأنشطة اليومية، وتقليل درجة الاعتماد على الآخرين.

ويكشف التحليل المتعمق لهذين المجالين (الاجتماعي والحياتي) عن وجود علاقة ترابطية وظيفية وثيقة بينهما؛ إذ إن نجاح الطفل في أداء مهام الحياة اليومية والاستقلالية لا يتأتى بمعزل عن الحد الأدنى من مهارات الانتباه، وفهم التعليمات، والتواصل، وتنظيم السلوك الذاتي، مثلما أن التفاعل الاجتماعي الناجح يتطلب الانتباه المتبادل، والتقليد، والمبادأة والتكيف. ومن هذا المنطلق، تكتسب الاستراتيجيات البصرية أهمية استثنائية في العمل التأهيلي مع هؤلاء الأطفال؛ نظراً لما أثبتته الأدبيات حول فضيلة معالجة المعلومات البصرية لديهم، إذ يفضلون استلام التعليمات والبيانات من خلال أنماط بصرية منظمة كالصور، والرموز، والجداول التوضيحية) جست وآخرون .(Just et al.], 2007 وقد شدد هيوم وآخرون (Hume et al., 2021; Hume et al., 2023)على أن توظيف الدعائم البصرية والهيكلة المنظمة للبيئة التعليمية يقلل القلق، ويرفع قابلية البيئة للتنبؤ، ويدعم قدرة الطفل على الاستقلالية والانتقال السلس بين الأنشطة.

وتدعم نتائج البحث التربوي والنفسي فاعلية التدخلات القائمة على الدعائم البصرية؛ إذ أظهرت دراسات عربية كدراسة القحطاني (2023) ودراسة الزهراني وبدوي (2024) أن الجداول المصورة، والمؤقتات البصرية، والقصص الاجتماعية، تحقق حجم أثر كبير في خفض الاضطرابات السلوكية وتنمية المهارات الحركية والحياتية والسلوك التكيفي لدى الأطفال التوحديين.

وفي إطار المداخل والبرامج العلاجية، تبرز ثلاثة نماذج أساسية يُشكل كل منها حجر زاوية في خدمة أهداف محددة:

- برنامج التعليم المنظم :(TEACCH) الذي يُركز على البيئة المكانية والزمانية، وهيكلة الأنشطة والمهام بأسلوب بصري يجعل البيئة أكثر وضوحاً وقابلية للتنبؤ، مما يعزز مهارات الانتباه والتنظيم الذاتي (ميسيبوف وشيا ;2010 ,Mesibov & Shea] بن شوك وعبد الله، 2024؛ شي وآخرون.(2025 ,Shi et al.]

- نظام التواصل بتبادل الصور (PECS): الذي يقدم مدخلاً بصرياً تعبيرياً موجهاً للأطفال غير الناطقين أو محدودي اللغة، لتمكينهم من المبادأة التواصلية والتعبير الوظيفي عن الاحتياجات (بوندي وفروست [Bondy & Frost], 2001; غانز [Ganz], 2021; حلمي، 2022؛ العتيبي، 2021).
- تحليل السلوك التطبيقي :(ABA) الذي يقدم الإطار الإجرائي والتنفيذي المحكم لتجزئة المهارات المركبة، وتدريب الطفل عليها عبر التعزيز، والتلقين، والتشكيل، والتكرار المتدرج لضمان الاكتساب والتثبيت (لوفاس [Lovaas], 1987; المركز الوطني للتوحد [National Autism Center], 2021; إبراهيم، 2020؛ الآنسي، 2025).

ومع ذلك، أشار التوجه الأكاديمي المعاصر إلى أن تطبيق هذه البرامج - بشكل منفرد - قد يعالج جانباً نمائياً بحد ذاته دون الجوانب الأخرى. ومن هنا تتجلى أهمية التدخلات التكاملية؛ إذ أظهرت دراسات استكشافية وتجريبية مثل: دراسة السرور وعميرة (2021) ودراسة العبيات (2025) أن الجمع بين أكثر من مدخل علاج كـ (ABA) و (TEACCH) يُحدث أثراً تفاعلياً ملموساً في تحسين التواصل الوظيفي والمهارات الاستقلالية. فتكامل هذه النماذج يتيح لـ TEACCH تهيئة البيئة والأنشطة بصرياً، ولـ PECS تزويد الطفل بآلية التواصل، ولـ ABA تقديم الفنيات الإجرائية للتعلم السلوكي. وهو ما يؤكد ما ذهب إليه بويد وآخرون (Boyd et al., 2022)حول ضرورة صياغة برامج شاملة ومتعددة المكونات تتناسب مع التعقيد النمائي لاضطراب طيف التوحد.

ورغم تراكم هذه الأدبيات، فإن هناك ندرة في الدراسات التجريبية – وبخاصة في البيئات العربية واليمنية – التي اختبرت نموذجاً بصرية تكاملياً محكماً يجمع بين المكونات الثلاثة (TEACCH, PECS, ABA) ضمن إطار منهجي واحد يستهدف تنمية منظومة المهارات الاجتماعية والحياتية معاً، مع التحقق من استمرارية هذا الأثر عبر القياس التتبعي. ومن هذا المنطلق؛ تأتي الدراسة الحالية لتقدم إضافة علمية وعملية تفيد من نقاط القوة المتبادلة لهذه المداخل الثلاثة.

مشكلة البحثResearch Problem

تتبلور مشكلة البحث الحالي في وجود فجوة حقيقية بين الطبيعة المركبة والمتداخلة للصعوبات النمائية التي يعاني منها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد في مجالات التفاعل الاجتماعي والمهارات الحياتية، وبين واقع التدخلات المطبقة ميدانياً التي - غالباً - ما تتسم بالجزئية والأحادية. فالعديد من البرامج تركز إما على التنظيم البيئي والانتباه(TEACCH) ، أو على التواصل الرمزي المباشر(PECS) ، أو على تعديل السلوك واكتساب المهارات الاستقلالية بصورة منفصلة.(ABA)

ونظراً لأن اكتساب المهارات الحياتية والاستقلالية يرتبط شرطياً بمهارات الفهم والتواصل والتفاعل الاجتماعي والعكس صحيح، فإن الاعتماد على مدخل منفرد قد يعجز عن توفير بيئة نمائية متكاملة تلبي الاحتياجات الشاملة للطفل. كما تتأكد مشكلة البحث بالنظر إلى البيئة العربية واليمنية تحديداً، التي تعاني من نقص ملحوظ في النماذج التدخلية التراكمية القائمة على الأدلة والقابلة للتطبيق الميداني والمقيسة بفاعلية طويلة المدى (الأثر التتبعي).

وبناءً على هذه الفجوة البحثية والتطبيقية، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وما مدى استمرارية أثره بعد انتهاء تطبيقه؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مقدار التغير في درجات أفراد العينة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية بعد تطبيق البرنامج العلاجي التكاملي؟
2. ما مدى استمرارية أثر البرنامج العلاجي التكاملي في المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أفراد العينة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه ؟
3. **أهداف البحث(Research Objectives)**

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-1 بناء وتصميم برنامج علاجي تكاملي قائم على الاستراتيجيات البصرية يدمج بين تنظيم البيئة والأنشطة (TEACCH)، ونظام التواصل بتبادل الصور (PECS) ، وفنيات تحليل السلوك التطبيقي(ABA) ، بما يراعي الاحتياجات النمائية والبيئية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

-2 قياس فاعلية البرنامج العلاجي التكاملي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أفراد العينة، من خلال المقارنة بين درجاتهم وحساب نسبة التغير في القياسين القبلي والبعدي.

-3 الكشف عن مدى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج العلاجي التكاملي في المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أفراد العينة بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق، من خلال المقارنة بين درجاتهم وحساب نسبة التغير والتحسن الفردية في القياسين القبلي والبعدي..

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية المهارات الاجتماعية والحياتية في تعزيز قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل والتفاعل والاستقلالية والمشاركة في الأنشطة اليومية، ومن الحاجة إلى تطوير تدخلات تستجيب للطبيعة المتداخلة للصعوبات التي تواجه هذه الفئة.

أولاً: الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في أنه:

- يسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتدخلات التكاملية الموجهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يقدم إطاراً نظرياً وتطبيقياً لدمج TEACCH و PECSو ABAضمن برنامج واحد قائم على الاستراتيجيات البصرية.
- يربط بين توظيف المعالجة البصرية للمعلومات وبين تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية.
- يسهم في معالجة جانب من الفجوة البحثية المرتبطة بدراسة أثر البرامج التكاملية، بدلاً من الاقتصار على دراسة كل برنامج بصورة منفردة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في:

- تقديم برنامج علاجي تكاملي يمكن الاستفادة منه في المراكز والمؤسسات التي تقدم خدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توفير نموذج تطبيقي يستفيد من نقاط القوة في برامج TEACCH و PECSو ABAضمن إطار واحد.
- إتاحة مقياس لتقييم المهارات الاجتماعية والحياتية المستهدفة في البرنامج، بما يساعد على متابعة التغير في أداء الطفل عبر مراحل القياس.
- توفير نتائج أولية يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمختصون في تصميم دراسات لاحقة ذات عينات أكبر.

محددات البحث

تتحدد نتائج البحث الحالي في ضوء المحددات الآتية:

1. المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على حالتين من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
2. المحدد المكاني: مركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة ذمار.

3. المحدد الزمني: طُبقت الدراسة خلال عام 2025م.
4. المحدد المنهجي: تُعد الدراسة ذات طبيعة شبه تجريبية، ونظراً إلى صغر حجم العينة، فإن نتائجها لا تسمح بالتعميم على جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإنما تمثل أدلة أولية تحتاج إلى التحقق منها من خلال دراسات لاحقة تستخدم عينات أكبر وتصميمات بحثية أوسع.

تحديد مصطلحات البحث

1.البرنامج العلاجي التكاملي القائم على الاستراتيجيات البصرية:

يقصد به اصطلاحًا: برنامج علاجي يجمع - بصورة تكاملية - بين مجموعة من الممارسات والإجراءات المستندة إلى مبادئ علمية في مجال التدخل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويوظف الاستراتيجيات البصرية في تنظيم البيئة والأنشطة، ودعم التواصل، وتوضيح التعليمات والتوقعات، مع الإفادة من مبادئ التعليم المنظم(TEACCH) ، ونظام التواصل بتبادل الصور(PECS) ، وتحليل السلوك التطبيقي(ABA) ، بما يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية (Cassar, 1999, pp. 4–5; Rutherford et al., 2020, pp. 4–6; Giti Moghaddam et al., 2022, pp. 523–524). ويقصد به إجرائيًا: مجموعة من الجلسات والأنشطة والتدريبات المنظمة، التي تكامل بين استراتيجيات TEACCH و PECSو ABA في توظيف الوسائل البصرية؛ بهدف تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفق الأهداف والإجراءات المحددة في البرنامج.

2.الاستراتيجيات البصرية:

يقصد بها اصطلاحًا: مجموعة الوسائل والأدوات التي تقدم المعلومات بصورة بصرية، ويمكن رؤيتها أو التعامل معها، بهدف مساعدة الطفل على فهم البيئة المادية والاجتماعية، والتواصل، والقواعد والتوقعات، وتسلسل الأحداث والأنشطة، وتشمل: الأشياء والصور والرسوم والرموز والكلمات المكتوبة والجداول والتسلسلات البصرية (Rutherford et al., 2020, pp. 4–5). ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة الوسائل البصرية التي يوظفها البرنامج العلاجي، وتشمل: الصور والرموز والجداول البصرية وتسلسل خطوات المهام والتنظيم البصري للبيئة والأنشطة، لتوضيح المطلوب من الطفل ومساعدته على اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية المستهدفة.

3.التعليم المنظم:(TEACCH)

يقصد به اصطلاحًا: أسلوب منظم في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، يقوم على تنظيم البيئة التعليمية وتقديم المعلومات بطريقة بصرية، واستخدام الحدود والعلامات والجداول الزمنية والصور والرموز وتسلسل الأنشطة؛ بما يساعد الطفل على معرفة ما ينبغي أن يفعله، ومتى وكيف ينتقل

بين الأنشطة؟ ويوفر له بنية واضحة وبرنامجًا منظمًا يقلل الارتباك ويدعم الاستقلالية .(Cassar, 1999, pp. 4–5). ويقصد به إجرائيًا في هذا البحث: أحد مكونات البرنامج العلاجي، ويطبق من خلال تنظيم البيئة ومكان أداء النشاط، واستخدام الجداول البصرية وتسلسل المهام والعلامات والصور والرموز، وتحديد بداية النشاط ونهايته؛ بما يساعد الطفل على فهم متطلبات المهمة وأدائها بصورة أكثر استقلالية.

4.نظام التواصل بتبادل الصور:(PECS)

يقصد به اصطلاحًا: نظام تواصل وظيفي يستخدم الصور والرموز لتعليم الطفل التعبير عن احتياجاته ورغباته، من خلال تدريبه على اختيار الصورة المناسبة وتبادلها مع شريك التواصل للحصول على الشيء أو النشاط المرغوب، بما يسهم في تنمية التواصل التعبيري والمبادأة التواصلية (Bondy & Frost, 1994, pp. 1, 4, 7; Rutherford et al., 2020, p. 6). ويقصد به إجرائيًا في هذا البحث: أحد مكونات البرنامج العلاجي، ويستخدم لتدريب الأطفال المشاركين على استخدام الصور والرموز للتعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم وطلب الأشياء أو الأنشطة، وفق الإجراءات التدريبية المحددة في البرنامج.

5.تحليل السلوك التطبيقي:(ABA)

يقصد به اصطلاحًا: تطبيق مبادئ التعلم والسلوك لإحداث تغيرات قابلة للملاحظة والقياس في السلوك ذي الأهمية الاجتماعية، وقد تطورت تطبيقاته مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتشمل مجالات متعددة، من بينها اللغة والمهارات الاجتماعية والسلوكيات المشكلة والمهارات الحياتية واليومية (Gitimoghaddam et al., 2022, pp. 523–524). ويقصد به إجرائيًا في هذا البحث: أحد المكونات العلاجية للبرنامج، يُوظف من خلال مجموعة من الإجراءات السلوكية المنظمة، مثل التعزيز والتلقين والتشكيل والتكرار وتحليل المهمة والتدريب المنظم؛ بهدف تعليم المهارات الاجتماعية والحياتية المستهدفة وزيادة السلوكيات المرغوبة والمحافظة عليها.

6.اضطراب طيف التوحد

يقصد به اصطلاحًا: اضطراب نمائي عصبي يتميز بصعوبات مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي المتبادل، إلى جانب أنماط محدودة أو متكررة أو غير مرنة من السلوك والاهتمامات والأنشطة، وتظهر خصائصه خلال فترة النمو وتؤثر في الأداء اليومي بدرجات متفاوتة (World Health Organization [WHO], 2024, pp. 124–125). ويقصد به إجرائيًا في هذا البحث: الأطفال المشاركون الذين لديهم تشخيص موثق لاضطراب طيف التوحد من جهة، أو مختص مؤهل، وتنطبق عليهم معايير الاشتمال المحددة في البحث، ويستهدف البرنامج الحالي تنمية مهاراتهم الاجتماعية والحياتية.

7.المهارات الاجتماعية:

يقصد بها اصطلاحًا: مجموعة السلوكيات والقدرات التي تمكن الطفل من التفاعل بصورة مناسبة وفعالة مع الآخرين، وتشمل المبادأة بالتفاعل والاستجابة للآخرين والمشاركة والتعاون والانتظار وتبادل الأدوار، وفهم القواعد والتوقعات الاجتماعية، والتعبير المناسب عن الاحتياجات والمشاعر، وتعد المهارات الاجتماعية والتواصلية من المجالات التي تستهدفها التدخلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .(Gitimoghaddam et al., 2022, pp. 523–524) ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة السلوكيات الاجتماعية المستهدفة بالتنمية من خلال البرنامج العلاجي، كما تحددها الأبعاد والفقرات الخاصة بالمهارات الاجتماعية في أداة القياس المستخدمة في البحث.

8.المهارات الحياتية:

يقصد بها اصطلاحًا: مجموعة القدرات والسلوكيات الوظيفية التي تمكن الطفل من أداء متطلبات الحياة اليومية بصورة أكثر استقلالية، وتشمل مهارات العناية بالذات وتنفيذ الأنشطة اليومية واستخدام الأدوات والمواد بصورة مناسبة والاعتماد على النفس في أداء المهام الملائمة لمستوى نموه وقدراته، وتعد المهارات الحياتية واليومية من المجالات التي تستهدفها تطبيقات تحليل السلوك والتدخلات الموجهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .(Gitimoghaddam et al., 2022, pp. 523–524) ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة المهارات الوظيفية اليومية المستهدفة بالتنمية من خلال البرنامج العلاجي، كما تحددها الأبعاد والفقرات المتعلقة بالمهارات الحياتية في أداة البحث.

منهجية البحث واجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد - في هذا البحث - على المنهج شبه التجريبي بتصميم العينة الواحدة (Subject-Single Design) قياسات متكررة، وهو مثالي للدراسات الإكلينيكية الاستكشافية (Creswell, 2018,).(Creswell & Creswell, 2018).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين في مركز الإرشاد والرعاية النفسية بجامعة ذمار. واختيرت العينة بطريقة قصدية وتكونت من حالتين: طفل عمره 8 سنوات، وطفلة عمرها 9 سنوات تم تأكيد تشخيصهما باضطراب طيف التوحد. ويعود مبرر الاكتفاء بهذا العدد المحدود إلى طبيعة البرنامج العلاجي التكاملي المقترح، الذي يتطلب تطبيقاً فردياً مكثفاً وجلسات تتبعية مستمرة تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين. كما أن المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم متغير مستقل واحد لعينة واحدة

(Single-Subject Design)، معتمد في دراسات التربية الخاصة وعلم النفس الإكلينيكي لضمان دقة الملاحظة، والتحكم في المتغيرات الفردية لكل حالة.

إجراءات البحث

اتُّبعت مجموعة من الإجراءات المنهجية لتنفيذ الدراسة وتطبيق البرنامج العلاجي، وذلك على النحو الآتي:

1. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المختصة، إلى جانب الحصول على موافقة أولياء أمور الأطفال المشاركين في الدراسة.
2. حصر مجتمع الدراسة وتحديد الجهة المناسبة لتطبيق البرنامج العلاجي، ثم اختيار مركز الإرشاد والرعاية النفسية لتطبيق البرنامج.
3. اختيار عينة قصدية تجريبية مكونة من طفلين، ذكر وأنثى، تراوحت أعمارهما بين (5–10) سنوات.
4. تنظيم البيئة التعليمية وتهيئتها بما يتناسب مع متطلبات تطبيق البرنامج العلاجي.
5. تطبيق أدوات القياس قبليًا على أفراد العينة المستهدفة لتحديد مستوى الأداء قبل بدء البرنامج.
6. إعداد البرنامج العلاجي في ضوء أهداف الدراسة والأسس النظرية ذات الصلة.
7. عرض البرنامج العلاجي على مجموعة من المختصين لتحكيمه، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة.
8. تنفيذ البرنامج العلاجي على أفراد العينة خلال مدة ثمانية أسابيع، بواقع أربع جلسات أسبوعيًا.
9. تطبيق أدوات القياس البعدي فور انتهاء الجلسة الأخيرة من البرنامج؛ للوقوف على مدى التغير الذي طرأ على أداء أفراد العينة.
10. إجراء القياس التتبعي بعد مرور أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج؛ للتحقق من مدى استمرار أثر التدخل العلاجي.
11. إدخال البيانات وتنظيمها وتحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بما يتناسب مع طبيعة البيانات وتصميم الدراسة.

أدوات البحث(Research Instruments)

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس كارس CARS ;كأداة تشخيصية معيارية، إلى جانب بناء مقياس خاص بتقييم المهارات الاجتماعية والحياتية، وجرى التحقق من خصائصهما السيكومترية على النحو الآتي:

1. مقياس التوحد التقديري للأطفال:(CARS - Childhood Autism Rating Scale)

استُخدم مقياس (CARS) للتحقق من التشخيص الإكلينيكي لأطفال عينة الدراسة، وتحديد درجة شدة اضطراب طيف التوحد لديهم قبل البدء بالتطبيق الميداني.

2.مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية لأطفال طيف التوحد

تم - في البحث الحالي - إعداد هذا المقياس وتطويره كأداة قياس إكلينيكية وبحثية، بهدف تقييم مستوى المهارات الاجتماعية والحياتية الأساسية لدى الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد ضمن الفئة العمرية (3–10 سنوات)، ورصد مكامن القوة وجوانب القصور في أداء التكيف الاجتماعي لديهم، وتتبع أثر التدخلات العلاجية والتدريبية عبر القياسات (القبلية، البعدية، والتتبعية).

يتكون المقياس - في صورته الأولية - من (53) فقرة موزعة على (8) أبعاد رئيسة، والتي تعكس الأبعاد الثمانية للبرنامج العلاجي التكاملي المصمم والمطور في البحث الحالي استناداً إلى مبادئ (TEACCH) و(PECS) و(ABA)، فضلاً عن الاتساق في بنائها مع المعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل وتحديداً المعيار A (DSM-5-TR, 2022)، والجدول (1) يوضح توزيع أبعاده. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية لأطفال طيف التوحد

الرقم	البعد	وصف البعد القياسي	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	**الحضوروالانتباه**	يقيس الاستجابة للمثيرات المحيطة ومستوى الانتباه المشترك.	1 - 5	5
2	**التواصل البصري**	يقيس كفاءة استخدام التواصل البصري أثناء التفاعلات الاجتماعية.	6 - 10	5
3	**التقليد**	يقيس قدرة الطفل على محاكاة الحركات، والأصوات، والتعبيرات.	11 - 15	5
4	**التواصل غير اللفظي**	يقيس مدى توظيف لغة الجسد والإيماءات والملاحظات البصرية.	16 - 20	5
5	**التواصل اللفظي**	يقيس المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الطفل.	21 - 29	9
6	**التفاعل الاجتماعي**	يقيس جودة العلاقات والتبادل العاطفي والاجتماعي.	30 - 38	9
7	**الرعاية الذاتية**	يقيس درجة الاستقلالية في ممارسة أنشطة الحياة اليومية.	39 - 45	7
8	**المهارات قبل الأكاديمية**	يقيس الجاهزية والقدرات المعرفية التكيفية الأساسية.	46 - 53	8
المجموع	**أبعاد 8**	**المقياس ككل**	**1 - 53**	**فقرة 53**

الخصائص السيكومترية للمقياس(Psychometric Properties)

لضمان جودة الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني على عينة الدراسة الأساسية، تم التحقق من مؤشرات الصدق وثبات المقياس وفق الإجراءات العلمية الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري وصدق المحتوى(Face & Content Validity)

للتحقق من صدق المقياس والبرنامج العلاجي المقترح، تم عرض الأداة - في صورتها الأولية - على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس الإكلينيكي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم النفسي بالجامعة. وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول:

- مدى ملاءمة الفقرة وصياغتها اللغوية ووضوحها.
- مدى انتماء كل فقرة للبعد النفسي الذي تنتمي إليه.
- مدى كفاية الأبعاد والمحاور لتغطية المهارات المستهدفة وفق أهداف الدراسة.

وبناءً على توجيهات لجنة التحكيم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، واستبعاد الفقرات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق **80% فأكثر**، ليصل المقياس إلى صورته النهائية بأهداف واضحة وتدرج منطقي دقيق.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي(Internal Consistency)

لإثبات صدق البناء والاتساق الداخلي للمقياس، جرى تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من **(8)أطفال** من ذوي اضطراب طيف التوحد من المسجلين في مركز الإرشاد والرعاية النفسية. وحُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، إضافة إلى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس . والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2):

معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية للمقياس (ن=8)

البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي	البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي
الحضوروالانتباه	1	.81**	.69**	التواصل اللفظي	28	.83**	.71**
الحضوروالانتباه	2	.79**	.67**	التواصل اللفظي	29	.78**	.65**
الحضوروالانتباه	3	.84**	.72**	التفاعل الاجتماعي	30	.87**	.76**
الحضوروالانتباه	4	.82**	.70**	التفاعل الاجتماعي	31	.84**	.73**

البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي	البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي
الحضوروالانتباه	5	.67**	.64**	التفاعل الاجتماعي	32	.81**	.69**
التواصل البصري	6	.88**	.77**	التفاعل الاجتماعي	33	.86**	.75**
التواصل البصري	7	.83**	.72**	التفاعل الاجتماعي	34	.82**	.70**
التواصل البصري	8	.80**	.69**	التفاعل الاجتماعي	35	.88**	.77**
التواصل البصري	9	.85**	.74**	التفاعل الاجتماعي	36	.80**	.68**
التواصل البصري	10	.81**	.70**	التفاعل الاجتماعي	37	.83**	.72**
التقليد	11	.79**	.67**	التفاعل الاجتماعي	38	.77**	.65**
التقليد	12	.86**	.75**	الرعاية الذاتية	39	.89**	.78**
التقليد	13	.82**	.71**	الرعاية الذاتية	40	.85**	.74**
التقليد	14	.77**	.65**	الرعاية الذاتية	41	.82**	.71**
التقليد	15	.84**	.73**	الرعاية الذاتية	42	.80**	.69**
التواصل غير اللفظي	16	.83**	.72**	الرعاية الذاتية	43	.86**	.75**
التواصل غير اللفظي	17	.78**	.66**	الرعاية الذاتية	44	.83**	.72**
التواصل غير اللفظي	18	.87**	.76**	الرعاية الذاتية	45	.79**	.67**
التواصل غير اللفظي	19	.81**	.70**	قبل الأكاديمية	46	.87**	.76**

البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي	البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الكلي
التواصل غير اللفظي	20	.85**	.74**	قبل الأكاديمية	47	.83**	.72**
التواصل اللفظي	21	.84**	.73**	قبل الأكاديمية	48	.80**	.69**
التواصل اللفظي	22	.81**	.69**	قبل الأكاديمية	49	.84**	.73**
التواصل اللفظي	23	.79**	.68**	قبل الأكاديمية	50	.88**	.77**
التواصل اللفظي	24	.88**	.77**	قبل الأكاديمية	51	.82**	.61**
التواصل اللفظي	25	.83**	.72**	قبل الأكاديمية	52	.78**	.66**
التواصل اللفظي	26	.80**	.69**	قبل الأكاديمية	53	.85**	.74**
التواصل اللفظي	27	.85**	.73**	—	—	—	—

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس (البالغة 53 فقرة) تراوحت - في ارتباطها بأبعادها - ما بين **(88. - 67.)**، بينما تراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية ما بين - **61.)** .**78.**وهي جميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يؤكد تماسك البناء المنطقي للفقرات ومواءمتها للمعيار التشخيصي (A) في الدليل(DSM-5-TR) ، ويضمن جاهزية المقياس للتطبيق الميداني.

ثالثاً: ثبات المقياس(Reliability)

للتأكد من استقرار الأداة ومقاومتها للأخطاء العشوائية، تم استخدام طريقتين إحصائيتين لحساب الثبات اعتماداً على بيانات العينة الاستطلاعية:

- **معامل ألفا كرونباخ :(Cronbach's Alpha)** للتحقق من الاتساق الداخلي لجميع فقرات الأداة.

طريقة التجزئة النصفية :(Split-Half) باستخدام معادلة **سبيرمان-براون (Spearman-Brown)** لحساب معامل الارتباط والتعديل بين نصفي المقياس.

جدول (3):

معاملات الثبات للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس (ن=8)

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)
الحضوروالانتباه	5	0.83	0.81
التواصل البصري	5	0.84	0.82
التقليد	5	0.82	0.79
التواصل غير اللفظي	5	0.85	0.83
التواصل اللفظي	9	0.88	0.85
التفاعل الاجتماعي	9	0.87	0.84
الرعاية الذاتية	7	0.83	0.81
المهارات قبل الأكاديمية	8	0.86	0.83
الدرجة الكلية للمقياس	**53**	**0.93**	**0.90**

يظهر الجدول (3) تمتع المقياس بدرجة مرتفعة جداً من الثبات، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية **(0.93)**، فيما بلغت قيمة التجزئة النصفية المعدلة **(0.90)**، مما يمنح الثقة الكاملة في دقة وموثوقية النتائج المستخلصة في البيئة البحثية اليمنية.

رابعاً: طريقة تصحيح المقياس وتفسير الدرجات

عند تطبيق المقياس، يقوم الفاحص (المختص، المعلم، أو ولي الأمر المتابع) بقراءة كل عبارة بتمحيص، ووضع التقدير المناسب الذي يصف سلوك الطفل واستقلاليته خلال الأسابيع الأربعة الماضية وفق السلم الآتي:

1.نظام التقدير الرباعي:

- **(0)لا يقوم بها أبداً** :الطفل لا يظهر السلوك مطلقاً أو يرفض القيام به حتى مع تقديم المساعدة الجسدية.
- **(1)نادراً ما يقوم بها / بمساعدة كلية** :يظهر السلوك بنسبة ضئيلة جداً، أو يحتاج إلى مساعدة جسدية/لفظية كاملة ومستمرة.
- **(2)يقوم بها أحياناً / بمساعدة جزئية** :يظهر السلوك بشكل متقطع، أو يحتاج إلى تذكير أو توجيه بصري/لفظي متكرر.
- **(3)يقوم بها غالباً / بشكل مستقل** :يمارس السلوك بانتظام وبشكل تلقائي دون أي مساعدة خارجية.

2.حساب الدرجة الكلية والتفسير الإحصائي:

- **الدرجة الكلية للمقياس** :تحسب بجمع أوزان استجابات الطفل على الفقرات الـ (53)، وتتراوح الدرجة الكلية بين (**159 - 0) درجة.**
- **الدلالة العامة** :تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى جيد من الأداء التكيفي والمهاري لدى الطفل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود قصور حاد يقتضي برنامجا علاجياً مكثفاً.

تتوزع مستويات الأداء التكيفي في المقياس وفق المدى الآتي:

- **من 0 إلى 53 درجة** :مستوى مهارات منخفض جداً (قصور حاد).
- **من 54 إلى 106 درجات** :مستوى مهارات متوسط (قصور متوسط).
- **من 107 إلى 159 درجة** :مستوى مهارات مرتفع (أداء تكيفي جيد).

يتضح من الإجراءات السابقة ان المقياس بفقراته الـ (53) وأبعاده يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في تشخيص المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ملحق (1).

3 -البرنامج العلاجي التكاملي:

صُمم البرنامج العلاجي التكاملي في ضوء مبادئ **TEACCH** و**PECS** و**ABA**، بهدف تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية والتواصلية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. ويتكون البرنامج من **32جلسة تدريبية**، بواقع **أربع جلسات أسبوعيًا لمدة ثمانية أسابيع**، وتتراوح مدة الجلسة الواحدة بين **60–45 دقيقة**.

ويقوم البرنامج على التكامل الوظيفي بين البرامج الثلاثة؛ إذ يُوظَّف **TEACCH** في تنظيم البيئة التعليمية وتقديم المهام بصورة بصرية منظمة، ويُستخدم **PECS** لتطوير التواصل الوظيفي والقدرة على التعبير عن الاحتياجات والرغبات، بينما تُوظَّف مبادئ **ABA** في تعليم المهارات المستهدفة من خلال تحليل المهمة، والتلقين، والتعزيز، والتكرار، والتلاشي التدريجي للمساعدة، وتعميم المهارات والمحافظة عليها.

وقد رُتبت المهارات التدريبية بصورة تدريجية، تبدأ بالمهارات التمهيدية اللازمة للتعلم، مثل: الحضور والانتباه والتواصل البصري والتقليد، ثم تنتقل إلى التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي والرعاية الذاتية والتواصل اللفظي، وتنتهي بالمهارات ما قبل الأكاديمية ودمج المهارات المكتسبة.ويوضح جدول (**4**) الخطة العامة لتوزيع البرنامج على الأسابيع الثمانية

جدول (4):

الخطة العامة للبرنامج العلاجي التكاملي (32 جلسة/8 أسابيع)

الأسبوع	الجلسات	المهارة المستهدفة	الأهداف التدريبية الرئيسة	البرامج والاستراتيجيات المدمجة	معيار الإتقان	التدريب المنزلي
1	1–4	الحضور والانتباه	زيادة مدة الجلوس والانتباه للمهمة، الاستجابة للتعليمات البسيطة، واستخدام PECSفي الطلب	TEACCH + ABA + PECS، الجداول البصرية، صور الانتقال، التعزيز	تحقيق ≥80% من الاستجابات الصحيحة في فرص التدريب	استخدام جدول بصري لمدة 5 دقائق يوميًا، وتطبيق PECSأثناء الأنشطة اليومية
2	5–8	التواصل البصري	زيادة مدة التواصل البصري الوظيفي، والاستجابة للتلميحات البصرية، وربط التواصل البصري بالتفاعل والتواصل	ABA + TEACCH + PECS، التلقين والتعزيز، الصور البصرية	تحقيق السلوك المستهدف في ≥80% من الفرص	تعزيز التواصل البصري الوظيفي أثناء الحديث والقراءة واللعب
3	9–12	التقليد	تقليد الحركات والأفعال البسيطة، وتقليد بعض الأصوات، وتنفيذ تسلسل حركي قصير	ABA + TEACCH، النمذجة، التلقين، المرآة، بطاقات التسلسل	تحقيق ≥80% من استجابات التقليد الصحيحة	ممارسة حركات وأصوات وأفعال يومية بسيطة
4	13–16	التواصل غير اللفظي	استخدام الإشارات والإيماءات الوظيفية، والتعرف إلى بعض التعبيرات، وتعميم استخدامها في المواقف اليومية	PECS + ABA + TEACCH، بطاقات التعبيرات، القصص الاجتماعية	استخدام الإشارة أو الإيماءة المناسبة في ≥80% من الفرص	تدريب الطفل على استخدام الإشارات والإيماءات أثناء الطلب والتفاعل
5	17–20	التفاعل الاجتماعي	تنمية تبادل الأدوار، والانتظار، وطلب المشاركة، والمشاركة في	ABA + PECS + TEACCH، كروت الأدوار، القصص	إتمام ≥80% من دورات	ممارسة اللعب التبادلي يوميًا، واللعب

الأسبوع	الجلسات	المهارة المستهدفة	الأهداف التدريبية الرئيسة	البرامج والاستراتيجيات المدمجة	معيار الإتقان	التدريب المنزلي
			نشاط مع شخص آخر	الاجتماعية، التعزيز	التفاعل المستهدفة	الجماعي بصورة تدريجية
6	21–24	الرعاية الذاتية	تنمية الاستقلال في غسل اليدين، واتباع خطوات المهمة، وارتداء بعض الملابس البسيطة	TEACCH + ABA، تحليل المهمة، الجداول المصورة، التلقين والتلاشي	إتمام ≥80% من خطوات المهمة باستقلال أو بمساعدة محدودة	تدريب يومي على مهارات الرعاية الذاتية ضمن البرنامج المنزلي
7	25–28	التواصل اللفظي	تنمية استخدام الكلمات الوظيفية، وتكوين عبارات بسيطة، والإجابة عن أسئلة مألوفة، مع دعم PECS عند الحاجة	ABA + PECS + TEACCH، نمذجة لفظية، شرائط الجمل، صور التواصل	تحقيق ≥80% من الاستجابات المستهدفة	تكرار الكلمات والعبارات الوظيفية في مواقف الحياة اليومية
8	29–32	المهارات ما قبل الأكاديمية ودمج المهارات	تنمية المطابقة والتصنيف والعد البسيط، ثم دمج المهارات المكتسبة في أنشطة متتابعة	TEACCH + ABA، لوحات المطابقة والتصنيف، التسلسل المصور، التعزيز	تحقيق ≥80% من المهام المستهدفة مع خفض المساعدة تدريجيًا	أنشطة منزلية للمطابقة والتصنيف والعد، مع دمج مهارات التواصل والاستقلال

جرى تطبيق البرامج الثلاثة واستراتيجياتها بصورة تكاملية طوال البرنامج، ولا يعني تخصيص كل أسبوع لمهارة معينة استخدام برنامج واحد فقط؛ وإنما يشير إلى المهارة الرئيسة التي يتركز عليها التدريب في ذلك الأسبوع .ويُراعى خلال جميع الجلسات استخدام الوسائل البصرية، وتحليل المهام، والتلقين والتعزيز، والتدرج في خفض المساعدة، وتعميم المهارات في مواقف مختلفة، مع إشراك الأسرة في التدريب المنزلي. ملحق (2). وملحق(3).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب التجانس الداخلي لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية لأطفال طيف التوحد
2. النسبة المئوية لاستخراج الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي لمعرفة نسبة التغير

عرض النتائج ومناقشتها

تم تحليل نتائج البحث وفقاً لتساؤلاته، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك على النحو الاتي:

أولاً: مناقشة نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: "ما مقدار التغير في درجات أفراد العينة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية بعد تطبيق البرنامج العلاجي التكاملي؟"

للإجابة عن هذا التساؤل، تمت مقارنة درجات كل حالة من حالتي الدراسة على حدة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية، وحساب مقدار الفرق ونسبة التحسن لكل مهارة، وفق المعادلة الآتية : نسبة التغير = (القياس البعدي – القياس القبلي / القياس القبلي* 100 ، والجدولان (5) و(6) يوضحان ذلك.

جدول (5):

الفروق ونسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للحالة الأولى (منياء)

المهارة	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	نسبة التغير%
الحضوروالانتباه	5	13	8	160.00%
مهارة التواصل البصري	3	11	8	266.67%
مهارة التقليد	4	11	7	175.00%
مهارة التواصل غير اللفظي	3	12	9	300.00%
مهارة التواصل اللفظي	2	14	12	600.00%
مهارة التفاعل الاجتماعي	8	20	12	150.00%
مهارة الرعاية الذاتية	6	18	12	200.00%
مهارات قبل الأكاديمية	9	19	10	111.11%

جدول (6):

الفروق ونسبة التغير بين القياسين القبلي والبعدي للحالة الثانية (راشد)

المهارة	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	نسبة التغير%
الحضوروالانتباه	3	8	5	166.67%
مهارة التواصل البصري	4	9	5	125.00%
مهارة التقليد	2	4	2	100.00%
مهارة التواصل غيراللفظي	3	8	5	166.67%
مهارة التواصل اللفظي	1	4	3	300.00%
مهارة التفاعل الاجتماعي	3	9	6	200.00%
مهارة الرعاية الذاتية	6	11	5	83.33%
مهارات قبل الأكاديمية	4	10	6	150.00%

كشفت نتائج المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي عن اتجاه إيجابي واضح في أداء الحالتين في جميع المهارات المستهدفة؛ إذ ارتفعت الدرجات البعدية عن القبلية لكلا الطفلين.

أظهرت الحالة الأولى (منياء) زيادة أفقية أكبر في الدرجة الكلية؛ إذ ارتفعت من (40) إلى (118) درجة، بينما ارتفعت الدرجة الكلية للحالة الثانية (راشد) من (26) إلى (63) درجة. وظهر التغير ملموساً في المهارات الثماني كافة، مع تفاوت في مقداره ونسبته بين مهارة وأخرى، وهو ما يُعزى إلى الفروق الفردية ومستوى الأداء الأساسي (Baseline) لكل حالة قبل التدخل.

سُجل أكبر تغير نسبي لدى الحالتين في **مهارة التواصل اللفظي** (ارتفعت لدى منياء بنسبة 600%، ولدى راشد بنسبة 300%). كما لوحظ تغير مهم في التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي والتواصل البصري، وهي مهارات محورية ترتبط بمبادرة الطفل للتواصل والتعبير عن احتياجاته والمشاركة الاجتماعية.

ويُفسَّر هذا التقدم بالطبيعة التكاملية للبرنامج العلاجي؛ إذ وفر منهج **TEACCH** البيئة البصرية المنظمة والتوقع الزمني، وقدم نظام **PECS** أداة تواصل وظيفية للتعبير عن الاحتياجات، في حين أسهمت فنيات **ABA** في المتابعة والتدريب المنظم عبر النمذجة والتعزيز والتكرار. كما يعكس التغير في الرعاية الذاتية والمهارات قبل الأكاديمية؛ امتداد أثر التدريب إلى الاستقلالية الوظيفية والأكاديمية للطفل.

ثانياً: مناقشة نتائج التساؤل الثاني

ينص التساؤل الثاني على: "ما مدى استمرارية أثر البرنامج العلاجي التكاملي في المهارات الاجتماعية والحياتية لدى أفراد العينة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه ؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تمت مقارنة درجات الحالتين في القياسين البعدي والتتبعي وحساب مقدار التغير والدلالة الإكلينيكية لمستوى الاستمرارية، ويوضح الجدولين (7) و:(8) نتائج ذلك.

جدول (7):

الفروق ونسبة التغير والدلالة الإكلينيكية بين القياسين البعدي والتتبعي للحالة الأولى (منياء)

المهارة	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق	نسبة التغير %	الدلالة الإكلينيكية (مستوى الاستمرارية)
الحضوروالانتباه	13	13	0	0.00%	ثبات واستمرارية الأثر (100%)
مهارة التواصل البصري	11	12	1+	9.09%+	نمو إيجابي مستمر واستدامة الأثر
مهارة التقليد	11	12	1+	9.09%+	نمو إيجابي مستمر واستدامة الأثر
مهارة التواصل غير اللفظي	12	13	1+	8.33%+	نمو إيجابي مستمر واستدامة الأثر
مهارة التواصل اللفظي	14	16	2+	14.29%+	نمو طردي واكتساب مهارات إضافية
مهارة التفاعل الاجتماعي	20	21	1+	5.00%+	ثبات مرتفع مع تحسن إضافي
مهارة الرعاية الذاتية	18	19	1+	5.56%+	ثبات واستقلالية مستمرة
مهارات قبل الأكاديمية	19	20	1+	5.26%+	استمرارية التعلم والتحسن

جدول (8):

الفروق ونسبة التغير والدلالة الإكلينيكية بين القياسين البعدي والتتبعي للحالة الثانية (راشد)

المهارة	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق	نسبة التغير%	الدلالة الإكلينيكية (مستوى الاستمرارية)
الحضوروالانتباه	8	10	2+	25.00%+	تقدم ملحوظ واستدامة في التركيز
مهارة التواصل البصري	9	10	1+	11.11%+	نمو إيجابي مستمر واستدامة الأثر
مهارة التقليد	4	5	1+	25.00%+	تقدم إيجابي وتطور في المحاكاة
مهارة التواصل غير اللفظي	8	10	2+	25.00%+	تطور واستدامة استخدام الإيماءات
مهارة التواصل اللفظي	4	4	0	0.00%	ثبات واستمرارية الأثر

المهارة	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق	نسبة التغير%	الدلالة الإكلينيكية (مستوى الاستمرارية) (100%)
مهارة التفاعل الاجتماعي	9	10	+1	+11.11%	نمو إيجابي واستمرار الدمج
مهارة الرعاية الذاتية	11	12	+1	+9.09%	استدامة واعتماد على الذات
مهارات قبل الأكاديمية	10	11	+1	+10.00%	استمرارية واكتساب تدريجي للمفاهيم

تُظهر نتائج القياس التتبعي استمرار أثر البرنامج العلاجي؛ إذ حافظت الحالتان على المكتسبات البعدية مع تسجيل نمو إيجابي إضافي طفيف. فقد ارتفع المجموع الكلي للحالة الأولى من (118) إلى (124) درجة بنسبة نمو (+5.08%)، بينما ارتفع للحالة الثانية من (63) إلى (73) درجة بنسبة نمو.(+15.87%)

تتفق هذه النتائج مع الأدبيات والدراسات السابقة التي أكدت فاعلية البرامج التكاملية والدعائم البصرية في تنمية المهارات السلوكية والاجتماعية واستدامتها لدى أطفال طيف التوحد (Lovaas, 1987; Wong et al., 2015؛والشامي ،2020؛ والزريقات،2021؛ السرور وعميرة، 2021؛ والخطيب،2022؛ القحطاني، 2023؛ الزهراني وبدوي، 2024 .

التفسير المعرفي والسلوكي المتعمق للنتائج:

يمكن تفسير التحسن الكبير المستمر والممتد إلى القياس التتبعي لدى الحالتين (إجمالي التحسن التحليلي: منياء 195%، وراشد 142.31%) عبر أربعة محاور تحليلية رئيسة:

1. **الدمج المنهجي المتآزر :(Synergistic Effect)** أثبتت النتائج أن الدمج بين البرامج الثلاثة يمنح فاعلية أكبر مما يعطيه كل برنامج منفصلاً؛ إذ وفر TEACCHالبيئة المنظمة وخفض قلق التغيير، وقدم PECSالبديل التواصلي الوظيفي خافضاً للإحباط، ووفر ABAالصرامة الإجرائية لتفكيك المهام وترسيخ المهارة عبر التعزيز الفوري.
2. **خفض الحمل المعرفي والمعالجة البصرية :**تعزز النتائج الأطروحات النمائية والمعرفية التي ترى أن الاستراتيجيات البصرية تُعد **دعامات معرفية (Cognitive Scaffolding)** تعوض الخلل في معالجة المثيرات السمعية متتالية الزوال لدى أطفال طيف التوحد. إذ أتاح استخدام Visual Supportsتقليل **الحمل المعرفي الزائد (Cognitive Overload)** ومنح الوظائف التنفيذية للطفلين فرصة معالجة المثيرات البصرية المستقرة وتخزينها واسترجاعها بكفاءة (Just et al., 2007; Sweller et al., 2019).

3. **الفروق الفردية وحصيلة الاستجابة المبكرة** :يُعزى التفاوت في نسبة التحسن بين الحالتين إلى مستوى **"حصيلة الاستجابة المبكرة (Behavioral Repertoire)** "وخط الأساس اللغوي؛ إذ دخلت منياء بحصيلة أعلى أسرعت من اقتران الاستجابة بالمعزز البصري، بينما احتاج راشد إلى فترة latency أطول لتمثل البيئة الهيكلية البصرية قبل انعكاسها على أدائه اللفظي، وهو ما ظهر جلياً في قفزة أدائه في القياس التتبعي.(+25%)
4. **التعزيز الطبيعي الشامل وتعميم المهارة** :يُعزى استمرار النمو المهاري بعد انقطاع التطبيق الميداني إلى انتقال المهارة إلى نظام **التعزيز الطبيعي (Natural Contingencies of Reinforcement)**في البيئة المنزلية؛ إذ أدى تدريب الأسرة على استخدام الاستراتيجيات البصرية إلى استجابة البيئة فورياً لطلبات الطفل الوظيفية، مما منع انطفاء المهارة ورسخ استقلاليتها (الآنسي، 2025؛ إبراهيم، 2020؛ بن شوك وعبد الله، 2024؛ العبيات، 2025؛ العتيبي، 2021؛ حلمي، 2022).

الاستنتاجات

في حدود الدراسة الاستكشافية الحالية، يُستنتج أن البرنامج العلاجي التكاملي القائم على الاستراتيجيات البصرية الدامج بين (TEACCH, PECS, ABA) حقق فاعلية عمليّة عالية في تحسين المهارات الاجتماعية والحياتية وتثبيتها لدى أطفال طيف التوحد.

التوصيات والمقترحات

1. **تبني البرنامج التكاملي** :اعتماد البرنامج المقترح في مراكز تأهيل التوحد، وتدريب المختصين النفسيين والتربويين على تطبيقه.
2. **اعتماد الاستراتيجيات البصرية** :جعل الجداول المصورة ونظام التواصل بالتبادل البصري عنصراً أساسياً ومستداماً في برامج التوحد، وعدم الاكتفاء بالتدريب اللفظي.
3. **تفعيل الشراكة الأسرية** :تدريب أولياء الأمور على تصميم الأدوات البصرية واستخدامها داخل المنزل لضمان تعميم المهارات.
4. **التدخل المبكر الشامل** :حث مراكز الرعاية النفسية والتربوية (مثل مركز الإرشاد النفسي بجامعة ذمار) على تطبيق التدخلات المبكرة المدمجة.
5. **تطوير البيئة التعليمية** :تنظيم بيئة الفصول الدراسية مكانياً وزمانياً بما يلائم الخصائص الحسية والبصرية لأطفال التوحد.

البحوث المستقبلية المقترحة

1. إجراء دراسة طولية (Longitudinal Study) لتتبع استمرارية أثر البرنامج لفترات ممتدة (6 أشهر فأكثر).
2. قياس فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاستقلالية لدى عينات أكبر، وفي مراحل عمرية مختلفة (كالمراهقة).
3. إجراء دراسة مقارنة بين الاستراتيجيات البصرية التقليدية (الصور المطبوعة) والبصرية الرقمية (التطبيقات الذكية).
4. دراسة أثر البرنامج العلاجي التكاملي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أمهات أطفال طيف التوحد.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية

الآنسي، 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://doi.org/10.56989/benkj.v5i11.1641

إبراهيم، فايزة. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لتنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (17)، 210–233. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.17.2020.169

بن شوك، أسماء، وعبد الله، آسيا. (2024). فاعلية برنامج تيتش في تحسين مهارات الانتباه عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 6(2)، 153–172. https://doi.org/10.21608/sjes.2024.364402

حلمي، هبة عاطف محمد. (2022). فعالية استخدام نظام التواصل بتبادل الصورة (PECS) في تنمية مهارة الطلب لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة الطفولة والتربية، 14(50)، 261–304. https://doi.org/10.21608/fthj.2022.262705

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2022). مقدمة في التربية الخاصة (ط. 6). دار الفكر.

الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي. (2022). تعديل السلوك الإنساني: المفاهيم والتطبيقات في التربية الخاصة (ط. 7). دار الفكر ناشرون وموزعون. https://www.daralfiker.com/node/6638

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2021). اضطراب طيف التوحد: الخصائص والتدخلات العلاجية الحديثة (ط. 2). دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2021). اضطراب طيف التوحد: الخصائص والتشخيص والتدخلات العلاجية القائمة على الأدلة (ط. 3). دار الفكر ناشرون وموزعون. https://www.daralfiker.com/node/7846

الزهراني، سعيد بن أحمد، وبدوي، سعدية السيد. (2024). فاعلية استخدام الاستراتيجيات البصرية والقصص الاجتماعية في تنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17(59)، 115–148. https://search.mandumah.com/Record/1577924

السرور، نادية هايل، وعميرة، محيي الدين. (2021). فاعلية برنامج علاجي تكاملي قائم على ABA و TEACCH في تحسين التواصل الوظيفي لدى الأطفال التوحديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22(4)، 201–230. https://search.mandumah.com/Record/1288819

الشامي، وفاء علي. (2020). البرامج العلاجية الحديثة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. دار المعرفة الجامعية.

الشامي، وفاء علي. (2020). أثر استراتيجيات الدعم البصري والتعليم المنظم في تحسين المهارات التكيفية واللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 11(37)، 145–178. https://search.mandumah.com/Record/1085214

عبد الرحمن، محمد السيد. (2021). فاعلية برنامج قائم على فنيات التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى أطفال التوحد. مجلة الإرشاد النفسي، 66، 89–124. https://search.mandumah.com/Record/1154823

عبد الرحيم، محمد. (2021). فاعلية الاستراتيجيات البصرية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة، 9(1)، 55–98.

العبيات، نجود عمر، وشاهين، محمد أحمد. (2025). فاعلية برنامج علاجي في تنمية المهارات الحياتية اليومية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 10(47)، 269–290. https://doi.org/10.55074/hesj.v47i0.1434

العتيبي، بندر بن محمد. (2021). فعالية استخدام نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 33(2)، 315–338. https://doi.org/10.36231/coedu/vol33/iss2/5

العتيبي، نورة. (2024). استخدام النمذجة بالفيديو لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 36(2)، 77–104.

العتيبي، نورة بنت فهد. (2024). توظيف الوسائط والبصريات الرقمية في تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد وتنمية التفاعل الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية، 32(4)، 401–425. https://search.mandumah.com/Record/1489201

القحطاني، عبد الله بن صالح. (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية المهارات الحياتية اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية للتربية الخاصة، 38(2)، 88–112. https://search.mandumah.com/Record/843674

القحطاني، مها. (2022). أثر برنامج بصري تكاملي في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 14(3)، 115–148.

القحطاني، مها بنت عبد الله. (2022). فاعلية استخدام الجداول البصرية في خفض السلوكيات التكرارية وتنمية الاستقلالية لدى أطفال طيف التوحد. مجلة التربية المعاصرة، 44(2)، 190–215. https://search.mandumah.com/Record/1248931

المصري، هيام يونس. (2023). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد. مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، 8(2)، 112–135. https://doi.org/10.58916/hasj.v8i2.469

منظمة الصحة العالمية. (2019). التصنيف الدولي للأمراض والأنشطة الصحية المتصلة بها (المراجعة الحادية عشرة). https://icd.who.int/

Arabic References

Al-Ānsī, M. A. ʻA. (2025). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī qāʼim ʻalá fannīyāt taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī li-taṭwīr mahārāt al-tawāṣul (al-lafẓī wa-ghayr al-lafẓī) ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, *5*(11). https://doi.org/10.56989/benkj.v5i11.1641

Al-Khaṭīb, J., & al-Ḥadīdī, M. (2022). *Muqaddimah fī al-tarbiyah al-khāṣṣah* (6th ed.). Dār al-Fikr.

Al-Khaṭīb, J. M., & al-Ḥadīdī, M. S. (2022). *Taʻdīl al-sulūk al-insānī: Al-mafāhīm wa-al-taṭbīqāt fī al-tarbiyah al-khāṣṣah* (7th ed.). Dār al-Fikr Nāshirūn wa-Muwazziʻūn. https://www.daralfiker.com/node/6638

Al-Minaẓẓamah al-Ṣiḥḥīyah al-ʻĀlamīyah. (2019). *Al-taṣnīf al-duwalī lil-amrāḍ wa-al-anshiṭah al-ṣiḥḥīyah al-muttaṣilah bihā* (11th rev.). https://icd.who.int/

Al-Maṣrī, H. Y. (2023). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī li-tanmiyat mahārāt al-tawāṣul al-lafẓī wa-ghayr al-lafẓī ladá ʻayyinah min aṭfāl al-tawaḥḥud. *Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Taṭbīqīyah*, *8*(2), 112–135. https://doi.org/10.58916/hasj.v8i2.469

Al-Qaḥṭānī, A. A. Ṣ. (2023). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī qāʼim ʻalá al-istrātījīyāt al-baṣarīyah fī tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah al-yawmīyah ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Al-Majallat al-Duwalīyah lil-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, *38*(2), 88–112. https://search.mandumah.com/Record/843674

Al-Qaḥṭānī, M. (2022). Athar barnāmaj baṣarī takāmulī fī tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *14*(3), 115–148.

Al-Qaḥṭānī, M. A. (2022). Fāʻilīyat istikhdām al-jadāwil al-baṣarīyah fī khafḍ al-sulūkīyāt al-tikrārīyah wa-tanmiyat al-istiqlālīyah ladá aṭfāl ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Muʻāṣirah*, *44*(2), 190–215. https://search.mandumah.com/Record/1248931

Al-Surūr, N. H., & ʻAmīrah, M. D. (2021). Fāʻilīyat barnāmaj ʻilājī takāmulī qāʼim ʻalá ABA wa TEACCH fī taḥsīn al-tawāṣul al-waẓīfī ladá al-aṭfāl al-tawaḥḥudīyīn. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, *22*(4), 201–230. https://search.mandumah.com/Record/1288819

Al-Shāmī, W. ʻA. (2020). *Al-barāmij al-ʻilājīyah al-ḥadīthah lil-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud*. Dār al-Maʻrifah al-Jāmiʻīyah.

Al-Shāmī, W. ʻA. (2020). Athar istrātījīyāt al-daʻm al-baṣarī wa-al-taʻlīm al-munaẓẓam fī taḥsīn al-mahārāt al-takayyufīyah wa-al-lughawīyah ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *11*(37), 145–178. https://search.mandumah.com/Record/1085214

Al-ʻUbayyāt, N. ʻU., & Shāhīn, M. A. (2025). Fāʻilīyat barnāmaj ʻilājī fī tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah al-yawmīyah lil-aṭfāl al-muṣābīn bi-iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah*, *10*(47), 269–290. https://doi.org/10.55074/hesj.v47i0.1434

Al-ʻUtaybī, B. M. (2021). Fiʻālīyat istikhdām niẓām al-tawāṣul bi-tabādul al-ṣuwar (PECS) fī tanmiyat al-mahārāt al-ijtimāʻīyah ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat Jāmiʻat al-Malik Saʻūd - Al-ʻUlūm al-Tarbawīyah*, *33*(2), 315–338. https://doi.org/10.36231/coedu/vol33/iss2/5

Al-ʻUtaybī, N. (2024). Istikhdām al-namdhajah bi-al-fīdīyū li-taḥsīn al-tafāʻul al-ijtimāʻī ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat Jāmiʻat al-Malik Saʻūd - Al-ʻUlūm al-Tarbawīyah*, *36*(2), 77–104.

Al-ʻOtaybī, N. F. (2024). Tawẓīf al-wasāʼiṭ wa-al-baṣarīyāt al-raqmīyah fī taʻhīl aṭfāl iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud wa-tanmiyat al-tafāʻul al-ijtimāʻī. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah*, *32*(4), 401–425. https://search.mandumah.com/Record/1489201

Al-Zahrānī, S. A., & Badawī, S. S. (2024). Fāʻilīyat istikhdām al-istrātījīyāt al-baṣarīyah wa-al-qiṣaṣ al-ijtimāʻīyah fī tanmiyat al-sulūk al-takayyufī wa-al-mahārāt al-ijtimāʻīyah ladá aṭfāl ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *17*(59), 115–148. https://search.mandumah.com/Record/1577924

Al-Zurayqāt, I. ʻA. (2021). *Iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud: Al-khaṣāʼiṣ wa-al-tadakhkhulāt al-ʻilājīyah al-ḥadīthah* (2nd ed.). Dār al-Fikr.

Al-Zurayqāt, I. ʻA. (2021). *Iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud: Al-khaṣāʼiṣ wa-al-tashkhīṣ wa-al-tadakhkhulāt al-ʻilājīyah al-qāʼimah ʻalá al-adillah* (3rd ed.). Dār al-Fikr Nāshirūn wa-Muwazziʻūn. https://www.daralfiker.com/node/7846

Bin Shawk, A., & ʻAbd Allāh, Ā. (2024). Fāʻilīyat barnāmaj TEACCH fī taḥsīn mahārāt al-intibāh ʻinda al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Al-Majallat al-ʻIlmīyah lil-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, *6*(2), 153–172. https://doi.org/10.21608/sjes.2024.364402

Ḥilmī, H. ʻA. M. (2022). Fiʻālīyat istikhdām niẓām al-tawāṣul bi-tabādul al-ṣūrah (PECS) fī tanmiyat mahārat al-ṭalab ladá al-aṭfāl dhawī mutalāzimāt Dāwn. *Majallat al-Ṭufūlah wa-al-Tarbiyah*, *14*(50), 261–304. https://doi.org/10.21608/fthj.2022.262705

Ibrāhīm, F. (2020). Fiʻālīyat barnāmaj tadrībī qāʼim ʻalá fannīyāt taḥlīl al-sulūk al-taṭbīqī li-tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah lil-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Al-Majallat al-Duwalīyah lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah*, (17), 210–233. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.17.2020.169

ʻAbd al-Raḥmān, M. S. (2021). Fāʻilīyat barnāmaj qāʻim ʻalá fannīyāt al-taḥlīl al-sulūkī al-taṭbīqī (ABA) fī tanmiyat al-mahārāt al-ijtimāʻīyah wa-al-tawāṣulīyah ladá aṭfāl al-tawaḥḥud. *Majallat al-Irshād al-Nafsī*, *66*, 89–124. https://search.mandumah.com/Record/1154823

'Abd al-Raḥīm, M. (2021). Fā'ilīyat al-istrātījīyāt al-baṣarīyah fī tanmiyat mahārāt al-tawāṣul al-ijtimā'ī ladá al-aṭfāl dhawī iḍṭirāb ṭayf al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, *9*(1), 55–98.

ثانياَ:المراجع الإنجليزية

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *9*(3), 1–19. https://doi.org/10.1177/108835769400900301

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, *25*(5), 725–744. https://doi.org/10.1177/0145445501255004

Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., Sperry, L., & Odom, S. L. (2022). Visual supports and autism spectrum disorder: Recent advances and implications for practice. *Autism*, *26*(4), 889–905. https://doi.org/10.1177/13623613211068936

Cassar, V. (1999). TEACCH: A structured approach towards autism. *Maltese Journal of Occupational Therapy*, *6*, 4–5.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Ganz, J. B. (2021). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the research. *Autism Research*, *14*(6), 1121–1135. https://doi.org/10.1002/aur.2500

Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Perspectives on Behavior Science*, *45*(3), 521–557. https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x

Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., & Odom, S. (2023). Structured teaching and visual supports for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *38*(2), 85–97. https://doi.org/10.1177/10883576221141753

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Just, M. A., Cherkassky, V. L., Keller, T. A., Kana, R. K., & Minshew, N. J. (2007). Functional and anatomical cortical underconnectivity in autism: Evidence from an fMRI study. *Cerebral Cortex*, *17*(4), 951–961. https://doi.org/10.1093/cercor/bhl006

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

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(5), 570–579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

National Autism Center. (2021). *Evidence-based practice and autism in the schools*. National Autism Center.

Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, *24*(2), 447–469. https://doi.org/10.1177/1362361319871756

Shi, S., Song, S., Wang, H., Li, P., & Zhang, X. (2025). Effects of TEACCH on social functioning in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Pediatrics*, *25*(1), 569. https://doi.org/10.1186/s12887-025-05921-0

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31(2), 261–292.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263

الملاحق

ملحق (01)

مقياس المهارات الاجتماعية والحياتية لأطفال طيف التوحد

إعداد وتطوير :أ.د. عبده فرحان الحميري | أ. محمد مجاهد زيدان (2025م)

مقدمة المقياس وتعليمات التطبيق

أولاً: هدف المقياس

صُمِّم هذا المقياس في إطار البحث الحالي بهدف تقييم مستوى أداء أطفال اضطراب طيف التوحد في المهارات الاجتماعية والحياتية والاقترابية الأساسية، ومتابعة التغيرات النمائية في هذه المهارات عبر المحطات التقييمية الثلاث للبحث (القياس **القبلي**، **القياس البعدي**، **والقياس التتبعي**)؛ وذلك للتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدخلي التكاملي واستدامة أثره الميداني بعد انتهاء فترة التطبيق.

ثانياً: البناء المفاهيمي والاتساق بين المقياس والبرنامج العلاجي

ينطلق البناء المفاهيمي للمقياس من رؤية منهجية تكاملية تُحقق **التطابق الوظيفي والهيكلي المباشر بين أداة القياس والبرنامج التدخلي التكاملي**؛ إذ جرى إعداد أبعاد المقياس الثمانية وتطويرها لتكون انعكاساً ومقابلاً مهارياً مباشراً للأبعاد التدريبية الثمانية التي استهدفها البرنامج العلاجي، وذلك وفق المحاور الآتية:

1.المرجعية التشخيصية والنمائية:

تستند الأبعاد الثمانية للمقياس - في أصلها النظري والمفاهيمي - إلى المعايير والخصائص التشخيصية للاضطراب الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل(DSM-5-TR, 2022) ، ولا سيما ما يتعلق بالقصور في التبادل الاجتماعي والعاطفي(A1) ، والسلوكيات التواصلية غير اللفظية (A2)، وتطوير العلاقات وفهمها(A3) ، فضلاً عن الاعتماد على أدبيات السلوك التكيفي والجاهزية النمائية للتعلم.

2.التطابق الهيكلي والإجرائي مع بنية البرنامج التدخلي:

لضمان حساسية المقياس وقدرته على رصد التغيرات السلوكية بدقة، صُمِّمت أبعاده لتطابق الأبعاد الأسبوعية للبرنامج التكاملي المستند إلى مبادئ برامج:(TEACCH, PECS, ABA)

- **وحدة المهارات المستهدفة :**يُغطي كل بُعد في المقياس نواتج التعلم والمهارات التدريبية المحددة في الأسبوع المقابل له ضمن خطة البرنامج.

- **التكامل الإجرائي :**صِيغت فقرات كل بُعد لترجمة الاستراتيجيات الميدانية للبرنامج (مثل: التنظيم البيئي، الجدول البصري، شرائط التواصل، وتحليل المهمة) إلى سلوكيات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس المباشر.
- **اشتقاق سلم التقدير :(3–0)** اشتُق السلم الرباعي مباشرة من درجات استقلالية الطفل ومستويات التقديم والتلاشي التدريجي للمساعدة (Prompting & Fading) الفاعلة في جلسات العمل، بما يضمن دقة التقييم عبر مراحل القياس (القبلي، البعدي، والتتبعي).

ثالثاً: مكونات المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من **(53) فقرة** موزعة على ثمانية أبعاد رئيسة، هي:

1. **الحضوروالانتباه** (5فقرات)
2. **التواصل البصري** (5فقرات)
3. **التقليد** (5فقرات)
4. **التواصل غيراللفظي** (5فقرات)
5. **التواصل اللفظي** (9فقرات)
6. **التفاعل الاجتماعي** (9فقرات)
7. **الرعاية الذاتية** (7فقرات)
8. **المهارات ما قبل الأكاديمية** (8فقرات)

رابعاً: تعليمات التقديرومفتاح التصحيح

يُقيَّم أداء الطفل في كل فقرة وفق سلم تقدير رباعي يتراوح بين (3 – 0) درجات، استناداً إلى مدى ظهور السلوك ودرجة استقلالية الطفل أثناء الأداء، مع مراعاة مستوى المساعدة المقدمة. وتُفسَّر الدرجات إجرائياً وفق الجدول الآتي:

الدرجة	مستوى الأداء	التفسيرالإجرائي
0	لا يؤدي المهارة	لا يظهر الطفل السلوك أو المهارة في الموقف المحدد، حتى بعد تقديم المساعدة أو التلقين.
1	يؤديها بمساعدة كلية	لا يؤدي الطفل المهارة بصورة مستقلة، ويحتاج إلى مساعدة جسدية أو لفظية أو بصرية مكثفة لإتمامها.
2	يؤديها بمساعدة جزئية	يؤدي الطفل المهارة بعد تقديم تلميح أو مساعدة جزئية (مثل الإشارة أو التوجيه اللفظي المختصر).
3	يؤديها باستقلالية	يؤدي الطفل السلوك أو المهارة بصورة مستقلة ودون حاجة إلى أي مساعدة أو تلقين خارجي.

ملاحظة منهجية :تُمنح الدرجة التي تعبر عن المستوى الفعلي الملاحظ لأداء الطفل في موقف التقييم المحدد، وتجنب التقدير المبني على التوقعات أو الأداء المسبق في مواقف غير محددة.

خامساً: ضوابط تطبيق المقياس

1. **الملاحظة المباشرة** :يُطبَّق المقياس عبر الملاحظة المباشرة لسلوك الطفل في المواقف التعليمية والتدريبية المُهيكَلة، مع الاستعانة بملاحظات القائم على التطبيق حول السلوك المعتاد للطفل عند الحاجة.
2. **توحيد الشروط** :يجب توحيد ظروف التطبيق وإجراءات الملاحظة بقدر الإمكان خلال القياسات الثلاثة (القبلي، البعدي، والتتبعي) لضمان سلامة المقارنة العلمية.
3. **التجميع** :تُرصد الدرجات المستحقة أمام كل فقرة، ثم تُجمع درجات الفقرات لحساب الدرجة الكلية لكل بُعد، وصولاً إلى الدرجة الكلية للمقياس.

كراسة فقرات المقياس (حسب الأبعاد)

القسم الأول: الحضوروالانتباه(Presence & Attention)

يقيس هذا البعد سلوكيات الانتباه والاستجابة للمثيرات والمشاركة في الأنشطة الموجهة (الفقرات 1–5).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
1	يستجيب عند مناداته باسمه (ينظر، يلتفت، أو يصدر استجابة صوتية).				
2	يحافظ على الانتباه لمهمة أو نشاط موجه من شخص بالغ لمدة دقيقتين.				
3	يتبع إشارة أو نظرة شخص بالغ نحو شيء أو حدث مثير للاهتمام.				
4	يشارك في نشاط مع شخص بالغ (مثل اللعب بالكرة أو بناء المكعبات) لمدة محددة.				
5	يُظهر اهتماماً بما يفعله الآخرون من حوله (مثل النظر إليها أو الاقتراب منهم).				

القسم الثاني: التواصل البصري(Eye Contact)

يقيس قدرة الطفل على وظيفة التواصل البصري أثناء التفاعل الاجتماعي والطلب (الفقرات 6–10).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
6	ينظر إلى وجه الشخص البالغ أثناء التحدث إليه أو عند طلب شيء منه.				
7	يستخدم التواصل البصري لطلب المساعدة أو لفت انتباه الشخص الآخر.				
8	يحافظ على التواصل البصري لمدة ثانيتين على الأقل أثناء التفاعل الاجتماعي.				
9	يتبادل النظر بين الشخص والشيء أثناء اللعب لمشاركة الاهتمام.				
10	يستخدم التواصل البصري لمشاركة الفرح أو المتعة مع الآخرين.				

القسم الثالث: التقليد(Imitation)

يقيس قدرة الطفل على نَمذجة الحركات والأصوات والأفعال والتعبيرات السلوكية (الفقرات 11–15).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
11	يقلد حركات جسدية بسيطة (مثل التصفيق، التلويح، أو هز الرأس).				
12	يقلد أصواتاً أو ألفاظاً بسيطة عند تقديم نموذج له.				
13	يقلد أفعالاً بسيطة أثناء اللعب (مثل إطعام دمية، أو قيادة سيارة لعبة).				
14	يقلد تعبيرات الوجه التي يراها على الآخرين.				
15	يقلد سلوكيات اجتماعية بسيطة (مثل قول: «مرحباً» بعد سماعها).				

القسم الرابع: التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication)

يقيس استخدام وفهم الإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد وظيفياً (الفقرات 16–20).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
16	يستخدم الإيماءات (مثل الإشارة أو هز الرأس بنعم/لا) للتعبير عن حاجاته.				
17	يستخدم تعابير وجه مناسبة للموقف (مثل الابتسام عند الفرح أو إظهار الحزن).				
18	يفهم الإيماءات البسيطة التي يستخدمها الآخرون (مثل: «تعال» أو «قف»).				
19	يميز تعابير الوجه الأساسية لدى الآخرين (الفرح، الحزن، والغضب).				
20	يستخدم لغة الجسد (مثل الاقتراب أو الابتعاد) للتعبير عن رغبته في التفاعل.				

القسم الخامس: التواصل اللفظي (Verbal Communication)

يقيس استخدام اللغة المنطوقة وظيفياً في التعبير، طرح الأسئلة، وتبادل الحديث (الفقرات 21–29).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
21	يستخدم كلمات مفردة لطلب الأشياء أو التعبير عن حاجاته (مثل «ماء» أو «أريد»).				
22	يستخدم جملة مكونة من كلمتين أو أكثر للتعبير عن طلب أو فكرة بسيطة.				
23	يطرح أسئلة بسيطة (مثل «ما هذا؟» أو «أين؟»).				
24	يجيب عن أسئلة بسيطة موجهة إليه (مثل «ما اسمك؟» أو «ماذا تريد؟»).				
25	يصف أحداثاً أو أشياء بسيطة باستخدام كلمات أو جمل مناسبة.				
26	يتبع تعليمات لفظية بسيطة من خطوة واحدة (مثل «اجلس» أو «أعطني الكرة»).				
27	يبدأ تواصلًا لفظياً أو يقدم تعليقاً تلقائياً دون التقيّد برَد السؤال فقط.				
28	يتبادل الأدوار في المحادثة من خلال التحدث والاستماع والاستجابة.				
29	يحافظ على موضوع المحادثة عبر تقديم استجابتين متتاليتين أو أكثر مرتبطتين بالمراد.				

القسم السادس: التفاعل الاجتماعي (Social Interaction)

يقيس المبادرة بالتفاعل الاجتماعي، اللعب التبادلي والجماعي، ومشاركة الآخرين (الفقرات 30–38).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
30	يبدأ التفاعل مع الآخرين (مثل الاقتراب منهم، تقديم لعبة، أو قول «مرحباً»).				
31	يستجيب لمحاولات الآخرين للتفاعل معه (مثل الابتسام، النظر، أو الرد).				

الرقم	العبارة	0	1	2	3
32	يشارك في اللعب التبادلي (مثل رمي الكرة أو بناء برج مع شخص آخر).				
33	يُظهر اهتماماً باللعب مع الأقران (مثل النظر إليهم أو محاولة الانضمام).				
34	يشارك في نشاط جماعي منظم (مثل الجلوس مع المجموعة أو الغناء معها).				
35	يشارك ألعابه أو مواده مع الآخرين عند الطلب أو بصورة تلقائية.				
36	يُظهر اهتماماً بمشاعر الآخرين (مثل محاولة مواساة طفل يبكي).				
37	يلتزم بقواعد اجتماعية بسيطة (مثل الانتظار وعدم المقاطعة).				
38	يطلب المساعدة من شخص آخر عند مواجهته موقفاً يحتاج فيه إليها.				

القسم السابع: الرعاية الذاتية(Self-Care)

يقيس مهارات الاستقلالية الشخصية في ممارسة الأنشطة والمهام اليومية (الفقرات 39–45).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
39	يغسل يديه بالماء والصابون بصورة مستقلة.				
40	ينظف أسنانه باستخدام الفرشاة والمعجون بصورة مستقلة.				
41	يرتدي ملابسه البسيطة (مثل القميص أو البنطال) بصورة مستقلة.				
42	يخلع ملابسه البسيطة بصورة مستقلة.				
43	يتناول طعامه بصورة مستقلة باستخدام الملعقة أو الشوكة.				
44	يستخدم المرحاض بصورة مستقلة (بما في ذلك التنظيف وتصريف المياه).				
45	يرتب أدواته أو متعلقاته الشخصية بعد استخدامها ويعيدها إلى مكانها.				

القسم الثامن: المهارات ما قبل الأكاديمية(Pre-Academic Skills)

يقيس مهارات الجاهزية للتعلم المبكر كالمطابقة والتصنيف والتركيز واتباع التعليمات (الفقرات 46–53).

الرقم	العبارة	0	1	2	3
46	يطابق الأشياء المتشابهة (مثل مطابقة سيارة بسيارة أخرى).				
47	يطابق الصور المتشابهة (مثل مطابقة صورة تفاحة بصورة تفاحة أخرى).				
48	يصنف الأشياء وفق خاصية محددة (مثل اللون أو الشكل).				
49	يتعرف على الألوان الأساسية (مثل الأحمر والأزرق والأصفر).				
50	يتعرف على الأشكال الأساسية (مثل الدائرة والمربع والمثلث).				
51	يتبع تعليمات مكونة من خطوتين (مثل «خذ الكرة وضعها على الطاولة»).				
52	يجلس على الكرسي لأداء مهمة بسيطة لمدة 5 دقائق.				
53	يستخدم القلم لرسم خطوط أو أشكال بسيطة على الورق.				

جدول ملخص النتائج وتفريغ الدرجات

م	البُعد	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	الدرجة المتحققة	النسبة المئوية(%)
1	الحضور والانتباه	5	15		
2	التواصل البصري	5	15		
3	التقليد	5	15		
4	التواصل غير اللفظي	5	15		
5	التواصل اللفظي	9	27		
6	التفاعل الاجتماعي	9	27		
7	الرعاية الذاتية	7	21		
8	المهارات ما قبل الأكاديمية	8	24		
المجموع	المقياس ككل	53	159		

آلية حساب النسبة المئوية:

النسبة المئوية (%) = (الدرجة المتحققة ÷ 159) × 100

التفسير النهائي للدرجة : تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (159 – 0) درجة، وتشير الدرجة المتحققة الأعلى إلى مستوى أعلى وأفضل من الاستقلالية والأداء الفعلي للمهارات الاجتماعية والحياتية المستهدفة لدى الطفل.

ملحق (02):

دليل تطبيق البرنامج والوصف التفصيلي للجلسات العلاجية التكاملية

اولاً: دليل تطبيق البرنامج

1. الاطار النظري والأهداف الاجرائية

يقوم هذا البرنامج على التكامل المنهجي بين ثلاثة من أبرز البرامج العالمية المثبتة علمياً في التعامل مع اضطراب طيف التوحد وحالات التأخر النمائي والتواصلي:

- **نظام التواصل بتبادل الصور :(PECS)** لبناء المبادرة التواصلية المستقلة وتطويرها، والتعبير عن الاحتياجات الأساسية.
- **برنامج) TEACCH التعليم المنظم :(**لتهيئة البيئة الفيزيائية، وتوفير الجداول البصرية، وبناء البرنامج اليومي الواضح لتقليل القلق وزيادة الاستقلالية.
- **تحليل السلوك التطبيقي :(ABA / ABA)** لتفكيك المهارات المركبة، واستخدام فنيات التعزيز الفوري، والتلقين، وإخفاء المساعدات تدريجياً لتثبيت السلوكيات الإيجابية.

2.آليات وإجراءات التنفيذ الموحدة لجلسات البرنامج

تُطبَّق جميع جلسات البرنامج وتمارينه وفق تسلسل إجرائي موحّد؛ بهدف توفير بيئة تعلم منظمة وثابتة، وتعزيز استجابات الطفل المستقلة، وتقليل الاعتماد التدريجي على المساعدة. ومع ذلك، تُكيَّف بعض إجراءات الاستجابة والتلقين والتعزيز بما يتناسب مع طبيعة المهارة المستهدفة ونوع الوسيلة أو الاستراتيجية المستخدمة.

الخطوة الأولى: الإعداد القبلي وتجهيز البيئة

تُهيَّأ بيئة التدريب والمواد اللازمة قبل بدء النشاط، بما يتناسب مع المهارة المستهدفة، وفق الإجراءات الآتية:

- **المسافة والمستوى** :توضع لوحة الجدول البصري أو بطاقة PECSفي مستوى مناسب لرؤية الطفل، سواء أثناء الجلوس إلى الطاولة أو على الأرض، وعلى مسافة في حدود طول ذراع الطفل، أي نحو **40–30سم**.
- **تنظيم مساحة العمل وفق نظام TEACCH:** تُقسَّم مساحة العمل إلى منطقتين واضحتين:
  - **الجهة اليمنى** :للأنشطة والمهام المطلوب تنفيذها أو الجاري تنفيذها، وتُعبَّر عنها بإشارة «افعل.»
  - **الجهة اليسرى** :لصندوق أو سلة الإنجاز، وتُعبَّر عنها بإشارة «تم/انتهيت.»
- **تجهيز المعززات** :تُجهَّز المعززات المناسبة مسبقًا، وتوضع في مكان يمكن للطفل رؤيتها فيه دون أن تكون في متناول يده المباشر؛ بهدف المحافظة على دافعيته وتحفيز المبادرة والاستجابة للوسيلة التواصلية.

الخطوة الثانية: التوجيه البصري والتلقين عند الحاجة

يُعتمد في توجيه الطفل على المثيرات البصرية والتلقين التدريجي، مع الحد من الاعتماد على التعليمات اللفظية المتكررة، وفق الآتي:

- **التوجيه اللفظي المقتضب** :يُقدَّم توجيه لفظي واحد وواضح عند الحاجة، مثل: «انظر» أو «افعل»، مع تجنب تكرار الأمر أو تقديم تعليمات لفظية متتابعة.
- **التوجيه بالإشارة** :تُستخدم الإشارة بالسبابة لتوجيه انتباه الطفل إلى الرمز أو الوسيلة أو المهمة المطلوبة.
- **التلقين الجسدي** :إذا لم يستجب الطفل خلال **3ثوانٍ**، يُقدَّم التلقين الجسدي المناسب، إما بصورة كاملة من خلال توجيه يد الطفل لأداء الاستجابة، أو بصورة جزئية

من خلال تقديم مساعدة محدودة من المعصم أو الكوع، مع تجنب إضافة توجيهات لفظية متكررة.

الخطوة الثالثة: التنفيذ وحلقة الاستجابة

تختلف حلقة الاستجابة باختلاف المهارة المستهدفة والوسيلة أو الاستراتيجية المستخدمة، مع المحافظة على التسلسل العام للمثير والاستجابة والنتيجة، وذلك على النحو الآتي:

الوسيلة / الاستراتيجية	تسلسل حلقة الاستجابة
وسائل الطلب(PECS)	يمسك الطفل بالبطاقة ← يضعها في يد المعالج المفتوحة ← يحصل على المعزز فورًا، خلال 3ثوانٍ أو أقل.
الجدول والنظام البصري (TEACCH)	يوجَّه انتباه الطفل إلى الرمز ← ينفذ المهمة المحددة ← ينقل البطاقة إلى صندوق «تم/انتهيت.»
المؤقتات البصرية والانتظار	يوجَّه انتباه الطفل إلى المؤقت البصري أو المؤقت الرملي ← يوضَّح له بصورة مقتضبة: «عند انتهاء المؤقت يأتي دورك ← «يبدأ النشاط فور انتهاء المؤقت.

الخطوة الرابعة: التلاشي التدريجي للتلقين(Prompt Fading)

يُخفَّض مستوى المساعدة تدريجيًا بهدف انتقال الطفل من الاستجابة بمساعدة المعالج إلى الاستجابة المستقلة. ويُراعى الانتقال من مستوى المساعدة الأعلى إلى الأدنى وفق التسلسل الآتي:

- **التلقين الجسدي الكامل**: توجيه يد الطفل بالكامل لأداء الاستجابة المطلوبة.
- **التلقين الجسدي الجزئي**: تقديم مساعدة جسدية محدودة، مثل التوجيه الخفيف من المعصم أو الكوع.
- **التلقين بالإشارة**: استخدام الإشارة فقط نحو الوسيلة أو الاستجابة المطلوبة.
- **التأخير المنظم للتلقين (Prompt Delay)**: الانتظار لمدة 5ثوانٍ قبل تقديم المساعدة؛ لإتاحة فرصة للطفل لبدء الاستجابة بصورة مستقلة.

ويُخفَّض مستوى التلقين تدريجيًا كلما تحسنت استجابة الطفل، مع تسجيل مستوى المساعدة المستخدم في استمارة متابعة الجلسة.

الخطوة الخامسة: التعزيز الفوري

يُقدَّم التعزيز مباشرة بعد حدوث الاستجابة المستهدفة؛ بهدف زيادة احتمال تكرارها والمحافظة عليها، وفق الإجراءات الآتية:

- **التوقيت**: يُقدَّم التعزيز خلال 3–1ثوانٍ من أداء السلوك المستهدف أو الاستخدام الصحيح للوسيلة البصرية.

- **اختيار المعزز** :يُختار المعزز وفق تفضيلات الطفل ودرجة فاعليته، ويمكن أن يكون ماديًا أو نشاطيًا أو اجتماعيًا، مثل لعبة مفضلة، أو فقاعات، أو تعزيز لفظي واجتماعي مثل: «ممتاز» و«أحسنت.»
- **تنويع المعززات** :تُنوَّع المعززات وفق استجابة الطفل؛ للمحافظة على قيمتها التحفيزية وتجنب انخفاض فاعليتها مع التكرار.
- **جدولة التعزيز** :يكون التعزيز **مستمرًا** عند تعليم المهارة الجديدة، بحيث يُقدَّم بعد كل استجابة صحيحة، ثم يُخفَّض تدريجيًا إلى **تعزيز متقطع** عند ثبات المهارة والانتقال إلى تعميمها والمحافظة عليها.

مبدأ عام في تطبيق الخطوات

تُطبَّق الخطوات الخمس السابقة بصورة متسلسلة خلال الجلسة، مع مراعاة أن درجة التلقين، ونوع المعزز، وزمن الانتظار، وطريقة الاستجابة قد تختلف بحسب مستوى الطفل وطبيعة المهارة المستهدفة. ويُسجَّل مستوى الاستجابة المحقق وعدد الفرص الناجحة ومستوى المساعدة المستخدم في استمارة متابعة الجلسة؛ بما يسمح بمتابعة التقدم التدريجي نحو الاستقلالية.

3.توزيع الأدوار والمسؤوليات

دور مختص / التخاطب:

- قياس الخط الأولي (Baseline) للمهارات قبل بدء الجلسات.
- تصميم الوسائل البصرية والبطاقات وتجهيزها وفق القياسات والرموز المناسبة لمستوى الطفل النمائي) أغراض حقيقية ← صور فوتوغرافية ← رسوم رمزية.(PECS
- تنفيذ التمارين وتسجيل البيانات الكمية ومعدلات النجاح في استمارة التقييم عقب كل جلسة.
- نمذجة طريقة التطبيق لأولياء الأمور وتدريبهم عليها.

دورولي الأمر (الأسرة):

- حضور الجلسات التوجيهية وتطبيق الوسائل البصرية نفسها في البيئة المنزلية لضمان ثبات الاستجابة.
- تطبيق الواجب المنزلي المحدد بنهاية كل جلسة في مواقف الحياة اليومية (الوجبات، النظافة، اللعب).
- عدم الاستجابة للصراخ أو السلوكيات غير التكيفية لتلبية الاحتياجات، والاستعاضة عن ذلك بتوجيه الطفل إلى استخدام الوسيلة البصرية PECS) .

4.استراتيجيات التعامل مع التحديات والسلوكيات غير التكيفية

التحدي / السلوك	السبب المحتمل	الإجراء العلاجي والتطبيقي المباشر
صراخ أو نوبات غضب أثناء الجلسة	الرغبة في الهروب من المهمة أو صعوبتها	•عدم إلغاء المهمة. •تقليل حجم المهمة فوراً واستخدام التلقين الجسدي الكلي لإكمالها. •الإشارة إلى رمز "استراحة" أو تقديم التعزيز فور هدوء الطفل.
عدم الانتباه للوسيلة البصرية	تشتت بصري أو عدم فهم الرمز	•تقليل المشتتات على الطاولة. •استخدام إطار بصري أو تسليط ضوء خفيف على البطاقة. •الانتقال من الصور الرمزية إلى الصور الفوتوغرافية الحقيقية.
الاعتماد الزائد على التلقين (Prompt Dependency)	الاستعجال في تقديم المساعدة من قبل المعالج	•تطبيق استراتيجية "تأخير التلقين التدريجي" (الانتظار 5 ثوانٍ قبل التدخل). •تقليل شدة المساعدة التدريجية من الجسدي إلى الإشارة.
رفض الانتظار عند استخدام المؤقت البصري	عدم إدراك مفهوم الزمن أو صعوبة ضبط الذات	•ابدأ بمؤقت زمني قصير جداً (5–10 ثوانٍ فقط). •تقديم تعزيز كبير فور انتهاء المؤقت التنازلي لإكساب مفهوم الانتظار قيمة إيجابية.

ثانياَ: الوصف التفصيلي والتطبيقي للجلسات العلاجية (32 جلسة / 8 أسابيع)

ثانياَ: الوصف التفصيلي والتطبيقي للجلسات العلاجية (32 جلسة / 8 أسابيع)

الأسبوع الأول: مهارة الحضوروالانتباه

- **الجلسة (1): بداية الانتباه**
  - **الهدف التفصيلي** :الجلوس لمدة 5 دقائق متواصلة والانتباه للمهمة.
  - **وصف التمرين** :يُوجَّه الطفل بعبارة "**اجلس هنا**"، مع استخدام جدول بصري وصورة "ابقَ هادئاً" لتوضيح المطلوب.
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :الجلوس بهدوء وتحقيق نجاح جيد بمعدل 8 مرات صحيحة من أصل 10 فرص.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج برنامجي.(TEACCH / ABA)

- أمثلة الوسائل البصرية :جدول نشاط يومي مقسم بالألوان وصور رمزية للانتقال (مثل صورة كرسي وطاولة).
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُعرض الجدول أمام الطفل في مستوى نظره؛ يُشير المعالج إلى صورة "**اجلس**" بعبارة موجزة. فور انتهاء الدقائق الـ 5، يُوجَّه الطفل لنزع الصورة ونقلها لصندوق "تم الانتهاء" لترسيخ نهاية المهمة.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة جدول بصري ملون يحتوي على رمز "اجلس" ورمز "انتبه."

  - **الواجب المنزلي** :استخدام جدول بصري لمدة 5 دقائق يومياً في المنزل.

- **الجلسة (2): طلب بصري أولي**
  - **الهدف التفصيلي** :طلب لعبة باستخدام نظام.PECS
  - **وصف التمرين** :التدريب على أفعال "خذ البطاقة"، "أعطني"، ثم "احصل على اللعبة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تبادل البطاقة بنجاح في 4 محاولات صحيحة من أصل 5 (80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(PECS / ABA)

- أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات PECS لاصقة بشريط لاصق تحتوي على صور ألعاب ملموسة (سيارة، كرة).
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُوضع المعزز بعيداً عن متناول الطفل وتُوضع البطاقة أمامه. يُوجَّه الطفل جسدياً لنزع البطاقة ووضعها في يد المعالج المفتوحة، ليُسلم المعالج اللعبة فوراً للطفل خلال 2–3 ثوانٍ.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة رمزية ملونة عليها رسمة "لعبة" مزودة بشريط لاصق.

  - **الواجب المنزلي** :تطبيق تدريب PECS أثناء أوقات الوجبات المنزلية.

- **الجلسة (3): انتباه مستمر**
  - **الهدف التفصيلي** :متابعة أمر وتوجيه محدد لمدة 10 ثوانٍ.
  - **وصف التمرين** :توجيه الطفل بعبارات مثل "انظر إلى الضوء" و"اتبع الإشارة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :الاستجابة الفورية بدقة عالية.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :اعتماد برنامج.(TEACCH)

- أمثلة الوسائل البصرية :مؤقت بصري بقسم أحمر يتناقص تدريجياً، أو ساعة رملية ملونة، وإشارات ضوئية وامضة.
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُضبط المؤقت أو تُقلب الساعة الرملية، ويُشار للجزء الأحمر أو حركة الرمل مع قول: "عندما يختفي اللون الأحمر ينتهي النشاط". عند تشتت الطفل يُشار للمؤقت دون حوار لفظي، وفور انتهائه يُعطى التعزيز فوراً.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :مؤقت تنازلي بصري أحمر ينقص تدريجياً لبيان الوقت المتبقي.

- **الواجب المنزلي** :مشاهدة فيديو قصير في المنزل مع تكرار النشاط.

- **الجلسة (4): تعميم الحضور**
  - **الهدف التفصيلي** :تطبيق مهارة الحضور والانتباه في نشاط جديد.
  - **وصف التمرين** :تشجيع الطفل بعبارات "اجلس ولنلعب" و"ابقَ معي."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :الحفاظ على التركيز مع تحقيق نجاح ممتاز في بيئة جديدة.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA / TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :جدول برنامج نشاط يومي مرن وقابل للتنقل، وصور توضيحية لبيئات مختلفة (غرفة اللعب، المطبخ، الحديقة).
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُستخدم اللوحة المرنة لنقل الطفل إلى برنامج ومكان جديدين عبر الإشارة إلى صورة البيئة الجديدة على الجدول وتحديد نقطة بداية الأنشطة ونهايتها.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة بصرية مرنة قابلة للطي تحتوي على بطاقات أماكن مختلفة.
  - **الواجب المنزلي** :تطبيق مهارة الانتباه والجلوس ضمن برنامج النوم.

الأسبوع الثاني: مهارة التواصل البصري

- **الجلسة (5): نظرة أولى**
  - **الهدف التفصيلي** :التركيز بالنظر المباشر لمدة 3 ثوانٍ.
  - **وصف التمرين** :التوجيه العاطفي والبصري بعبارات "انظر إلى" و"عيوني هنا."

- **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تحسين النظر المباشر بتحقيق 8 استجابات صحيحة من أصل 10.(80%)
- **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA / ABA)
  - أمثلة الوسائل البصرية :إطار أو نظارة مفرغة ملونة، أو دائرة بارزة تُثبت حول منطقة عيني المعالج.
  - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يرفع المعالج الإطار حول عينيه لحصر المشتتات، ويُوجه الطفل بعبارة: "عينك هنا". فور تركيز الطفل نحو الإطار لمدة 3 ثوانٍ، يُزال الإطار ويُقدم التعزيز الفوري.
  - الوصف التوضيحي للوسيلة :إطار بصري دائري ملون ومحفز يُثبت حول منطقة العينين.
- **الواجب المنزلي** :تذكير الطفل بالنظر المباشر أثناء الحديث المنزلي.

- **الجلسة (6): تلميحات بصرية**
  - **الهدف التفصيلي** :الاستجابة والتواصل باستخدام إشارة اليد.
  - **وصف التمرين** :توجيه الطفل بـ "انظر إلى يدي" و"اتبع الإشارة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تقليل التلميح بالوصول إلى الاستقلال في ثلاثة أرباع الفرص المتاحة.(80% - 75%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :استخدام برنامج.(TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :أسهم توجيه بصرية لاصقة على الطاولة، وقفازات ذات ألوان عاكسة ومضيئة.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُوضع الأسهم على الطاولة متجهة من يد الطفل إلى الأدوات. يرتدي المعالج القفاز المضيء ويمرر يده في مجال رؤية الطفل لربط النظرة بالاتجاه المستهدف، مع خفض المساعدة الجسدية تدريجياً.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :سهم بصري موجه باللون المضيء يشير من يد المعالج إلى النشاط.
  - **الواجب المنزلي** :ممارسة اللعب مع الأخ/الأخت مع المحافظة على التواصل البصري.
- **الجلسة (7) PECS :مع نظر**
  - **الهدف التفصيلي** :تبادل بطاقة التواصل بالتزامن مع نظرة عين وظيفية.

- **وصف التمرين :**التوجيه بعبارات "انظر ثم خذ" و"اعطِ البطاقة."
- **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**الجمع بين النظر وتبادل البطاقات بنجاح عالٍ في معظم المحاولات.(≥80%)
- **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**دمج.(PECS / ABA)
  - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات PECS مزودة برمز "عين" مصغر في الأعلى، وشريط تسلسل خطوة بخطوة (انظر ← سلم البطاقة).
  - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُوضع البطاقة أمام الطفل ويُشار أولاً لرمز العين المصغر على البطاقة. يُنتظر إعطاء الطفل نظرة خاطفة لعين المعالج قبل استلام البطاقة منه وتسليمه المعزز.
  - الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة PECS مطبوع عليها أيقونة عين صغيرة أعلى رسمة الشيء المطلوب.
- **الواجب المنزلي :**استخدام بطاقات PECS أثناء تقديم أطباق الطعام.

- **الجلسة (8): نشاطات بصرية**
  - **الهدف التفصيلي :**المحافظة على التواصل البصري أثناء الألعاب الجماعية.
  - **وصف التمرين :**التوجيه بعبارات "انظر إلي أثناء الرسم" والتذكير بـ "دورك."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**أداء نظر طبيعي ومستمر طوال فترة النشاط.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**دمج.(ABA / TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :لوحة رسم مقسمة إلى جهتين، ورموز بصرية لمحدد الدور (كارت يحتوي رمز العين ورسومات التفاعل).
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُوضع لوحة الرسم المشتركة بين الطفل والمعالج. قبل بدء أي ضربة فرشاة أو خربشة، تُرفع بطاقة تحديد الدور لربط النظر المباشر بالمعالج كإشارة لبدء دور الطفل في الرسم.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة مساحات رسم مشتركة تحتوي على رمز تحديد الدور الملون.
  - **الواجب المنزلي :**تعزيز التواصل البصري أثناء جلسات القراءة والقصص.

الأسبوع الثالث: مهارة التقليد

- **الجلسة (9): تقليد يدين**
  - **الهدف التفصيلي :**تقليد حركة رفع اليد.

- **وصف التمرين :**التوجيه التعليمي "افعل كما أفعل" و"ارفع يدك."
- **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**تحقيق تقليد فوري وسريع في معظم المرات.(≥80%)
- **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**دمج.(ABA) .
  - أمثلة الوسائل البصرية :مرآة آمنة للطفل مخصصة للتقليد، وبطاقات مصورة تبين رفع اليدين.
  - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يجلس الطفل والمعالج أمام المرآة. يُشير المعالج إلى البطاقة المصورة ثم يرفع يده أمام المرآة قائلاً: "افعل مثلي"، ويُوجه الطفل لرؤية نفسه في المرآة أثناء رفع يده المطابقة.
  - الوصف التوضيحي للوسيلة :مرآة تدريبية مجهزة ببطاقة توضيحية حركية على جانب الإطار.
- **الواجب المنزلي :**ممارسة تقليد حركات جسمية بسيطة في المنزل.

- **الجلسة (10): تقليد أصوات**
  - **الهدف التفصيلي :**تقليد إخراج صوت "آه."
  - **وصف التمرين :**التوجيه بـ"قل آه" و"انظر إلى فمي."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**تقليد بدقة عالية في معظم الأصوات المستهدفة.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**تطبيق برنامج.(TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات مكبرة لتعبير الشفاه وحركة الفم المفتوح لنطق الحروف والأصوات.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُعرض بطاقة الفم المفتوح بجانب وجه المعالج مباشرة. يُطلب من الطفل النظر إلى الصورة ثم إلى فم المعالج، لإصدار الصوت والتعبير المطلوب بنمط بصري-سمعي متكامل.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة توضيحية مكبرة لرسمة الفم المفتوح لنطق حرف "آه."
  - **الواجب المنزلي :**تدريب الطفل على تقليد أصوات الحيوانات الأليفة.
- **الجلسة (11): أجزاء الجسم**
  - **الهدف التفصيلي :**تقليد حركة لمس الأنف والأجزاء الأساسية.
  - **وصف التمرين :**العبارات التوجيهية: "المس أنفك" و"افعل كما أفعل."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**نجاح تقليد لمس 4 أجزاء رئيسة من الجسم.(≥80%)

- **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**استخدام برنامج.(TEACCH)
  - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات مصورة ومجسمة لأجزاء الجسم (أنف، عين، أذن، يد) مرتبة على لوحة عمل.
  - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُشير المعالج إلى صورة (الأنف) على اللوحة البصرية ويلمس أنفه قائلاً: "المس أنفك". يُوجَّه الطفل إلى لمس الجزء المطابق بناءً على النمذجة والصورة البصرية.
  - الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة تسلسلية تحتوي على بطاقات مصورة لأجزاء الجسم الأساسية.
- **الواجب المنزلي :**ممارسة تمارين تقليد أجزاء الجسم أمام المرآة.

- **الجلسة (12): تقليد معقد**
  - **الهدف التفصيلي :**تقليد تسلسل حركي مركّب من عدة خطوات.
  - **وصف التمرين :**التوجيه بعبارة "خطوة أولى ثم خطوة ثانية" و"كرر."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**إكمال التسلسل الحركي بنجاح في معظم الفرص (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**دمج.(PECS / ABA)
    - أمثلة الوسائل البصرية :شريط أفقي تُرتب عليه أفقياً 2-3 صور متتابعة تمثل أفعالاً حركية (صفّق ← المس رأسك ← اجلس).
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُثبت الشريط التسلسلي أمام الطفل. يُشير المعالج إلى البطاقة الأولى وينفذ الحركة، ثم الثانية وينفذها، ويُطلب من الطفل تتبع الشريط لتكرار التسلسل كاملاً.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :شريط أفقي مرتب لثلاث حركات متتالية كنموذج للتقليد.
  - **الواجب المنزلي :**تقليد الأفعال والحركات اليومية داخل البيت.

الأسبوع الرابع: مهارة التواصل غير اللفظي

- **الجلسة (13): إشارات اليد**
  - **الهدف التفصيلي :**استخدام إشارة "أعطني" باليد.
  - **وصف التمرين :**التوجيه بـ "أعطني بيدك" و"افعل الإشارة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**أداء إشارة صحيحة ومفهومة في معظم المرات.(≥80%)

- **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**استخدام برنامج.(PECS)
  - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات إيماءات أيدي مصورة بوضوح (كف مفتوح للإشارة إلى "أعطني").
  - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُعرض بطاقة اليد المفتوحة بجانب غرض مرغوب. يُدرب الطفل على فتح يده ومحاكاة الرسمة الموجودة بالبطاقة كرمز وظيفي غير لفظي للطلب بدلاً من الصراخ.
  - الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة تواصل توضيحي ليد مفتوحة تطلب غرضاً وظيفياً.
- **الواجب المنزلي :**استخدام الإشارات الوظيفية عند طلب الاحتياجات.

- **الجلسة (14): تعبيرات الوجه**
  - **الهدف التفصيلي :**التعرف على تعبير الوجه "سعيد" وتقليده.
  - **وصف التمرين :**العبارات الحاثة: "ابتسم مثلي" و"اظهر سعادتك."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**إتقان التقليد وتسمية التعبيرات الأساسية.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**استخدام برنامج.(TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات تعبيرية ملونة للوجوه (سعيد، حزين)، ومرآة تدريبية محدبة للطفل.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُعرض بطاقة الوجه المبتسم، ويُطلب من الطفل النظر في المرآة وتقليد ابتسامة الرسمة، ثم ربط التعبير بكلمة "سعيد" وتعزيزه عند الاستجابة.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة وجه مبتسم بوضوح بجانب مرآة صغيرة مخصصة للطفل.
  - **الواجب المنزلي :**استعراض صور الوجوه والتعبيرات في المواقف اليومية.
- **الجلسة (15): تلميح غيرلفظي**
  - **الهدف التفصيلي :**استخدام الإيماءات اليومية للتواصل.
  - **وصف التمرين :**التوجيه بـ "أظهر إيماءة" و"افعل بنفسك."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي :**تحقيق استقلال كامل في استخدام الإيماءات.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية :**اعتماد برنامج.(ABA)

- أمثلة الوسائل البصرية :لوحة إيماءات يومية (إشارة "نعم" بتحريك الرأس، "لا"، "تعال") بأسلوب الرسوم التخطيطية.
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :عند إلقاء سؤال يتطلب الإيجاب أو الرفض، يُشار إلى أيقونة تحريك الرأس باللوحة لتشجيع الطفل على هز رأسه أو استخدام يده كإيماءة وظيفية مستقلة.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة إيماءات بصرية تضم الإشارات اليومية الأساسية الأكثر استخداماً.

- **الواجب المنزلي** :توظيف الإيماءات أثناء التفاعل واللعب.

- **الجلسة (16): تعميم غير لفظي**
  - **الهدف التفصيلي** :دمج الإيماءات والتعبير غير اللفظي في المحادثة.
  - **وصف التمرين** :التوجيه بـ "استخدم إشارة" و"أظهر شعورك."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :الاستخدام الطبيعي والتلقائي للإيماءات في الحوارات (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(TEACCH / PECS)
    - أمثلة الوسائل البصرية :قصص اجتماعية مصورة قصيرة تعرض مواقف تعبيرية بين الأطفال بالصور.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُقرأ مواقف القصة الاجتماعية المصورة، وعند الوصول إلى موقف يسلم فيه طفل على آخر، يُطلب من الطفل التعبير بيده حركياً بالتحية بناءً على الرسمة القصصية.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :صفحة من قصة اجتماعية مصورة تبين مواقف للتواصل الإيمائي.
  - **الواجب المنزلي** :تطبيق التعبير غير اللفظي في التفاعل مع أفراد العائلة.

الأسبوع الخامس: مهارة التفاعل الاجتماعي

- **الجلسة (17): دور اجتماعي**
  - **الهدف التفصيلي** :تبادل الأدوار أثناء اللعب مع طفل آخر.
  - **وصف التمرين** :التوجيه اللفظي: "دورك أولاً" ثم "الآن دوري."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تبادل سلس وناجح في معظم دورات اللعب.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA)

- *أمثلة الوسائل البصرية*:بطاقة بصرية ذات وجهين (أخضر "دوري" / أحمر "دورك").
- *طريقة التطبيق العملي للوسيلة*:توضع البطاقة على الوجه الأخضر أمام الطفل ليأخذ دوره باللعبة. عند انتهاء وقته اقلب البطاقة على الوجه الأحمر قائلاً: "دورك انتهى، الآن دوري"، لتنظيم الانتظار والتبادل بصرياً.
- *الوصف التوضيحي للوسيلة*:بطاقة بوجهين ملونة توضح "دوري" في جهة و"دورك" في الجهة الأخرى.

- **الواجب المنزلي**:ممارسة اللعب التبادلي يومياً مع أحد الإخوة.

- **الجلسة (18): دورات بصرية**
  - **الهدف التفصيلي**:اتباع قواعد الانتظار وتبادل الأدوار بناءً على موجه بصري.
  - **وصف التمرين**:التوجيه بـ"انتظر دورك" و"الآن العب."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي**:اتباع دورة اللعب والالتزام بالانتظار في معظم الأوقات (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية**:استخدام برنامج.(TEACCH)
    - *أمثلة الوسائل البصرية*:ساعة رملية ملونة للانتظار، وسلسلة قصصية مصورة للانتظار.
    - *طريقة التطبيق العملي للوسيلة*:تُقلب الساعة الرملية ويُطلب من الطفل التركيز على انسياب الرمل قائلاً: "ننتظر حتى ينتهي الرمل ليأتي دورك"، مما يمنح الطفل مؤشراً زمنياً ملموساً يقلل التوتر.
    - *الوصف التوضيحي للوسيلة*:ساعة رملية بصرية تُستخدم لتحديد زمن انتظار الدور.
  - **الواجب المنزلي**:تعزيز نظام الدورات وتطبيقه في الأنشطة المنزلية.
- **الجلسة PECS :(19) اجتماعي**
  - **الهدف التفصيلي**:طلب المشاركة في اللعب باستخدام بطاقات.PECS
  - **وصف التمرين**:التوجيه بـ"استخدم بطاقة العب معي" و"أعطِ الصديق."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي**:تحقيق معدل مرتفع في الطلبات الاجتماعية الناجحة (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية**:استخدام نظام.(PECS)

- أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات PECS تفاعلية تحتوي على صور طفلين يلعبان (رمز "العب معي").
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُوجَّه الطفل إلى نزع بطاقة "العب معي" وتسليمها إلى طفل آخر في الغرفة، ليدعوه للمشاركة في اللعبة فور استلام البطاقة.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة PECS اجتماعية معتمدة تحتوي على رمز "العب معي."

- **الواجب المنزلي** :استخدام بطاقات PECS أثناء فترات اللعب المنزلي.

- **الجلسة (20): تعميم اجتماعي**
  - **الهدف التفصيلي** :التفاعل مع المجموعة والانخراط الاجتماعي العفوي.
  - **وصف التمرين** :التشجيع بعبارة "العب مع الجميع" و"شارك."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :أداء تفاعل عفوي وتلقائي مع أفراد المجموعة.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA / TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :خريطة تفاعل المجموعة البصرية المحددة على الأرض، ورموز المشاركة والمشاعر.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُفرش الخريطة البصرية على الأرض لتوضيح مكان كل طفل في حلقة اللعب، ويُطلب من الطفل الالتزام بمكانه ومشاركة الألعاب بناءً على الأيقونات المحددة بالخريطة.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :خريطة بصرية توضح توزيع أدوار الأطفال في دائرة اللعب.
  - **الواجب المنزلي** :تنظيم أو المشاركة في نشاط لعب جماعي أسبوعي.

الأسبوع السادس: مهارة الرعاية الذاتية

- **الجلسة (21): جدول غسيل**
  - **الهدف التفصيلي** :غسل اليدين باستقلالية عبر 3 خطوات متتابعة.
  - **وصف التمرين** :اتباع الخطوات: "افتح صنبور الماء"، "ضع الصابون"، "اغسل."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :إكمال معظم الخطوات باستقلالية.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(TEACCH / ABA)

- أمثلة الوسائل البصرية :جدول خطوة بخطوة مصور ومقاوم للماء تُثبت فوق المغسلة.
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يُوضع الجدول فوق المغسلة. يُشار ببدء الحركة للخطوة 1: [افتح صنبور الماء]، وفور إتمامها يُشار إلى الخطوة 2: [صابون] دون توجيه لفظي زائد، لتشجيع الطفل على تتبع التسلسل.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :شريط بصري مقاوم للماء يوضح الخطوات الثلاث لغسل اليدين بطريقة متسلسلة.

- **الواجب المنزلي** :التدريب على الممارسة اليومية لغسل اليدين وفق الخطوات.

- **الجلسة (22): خطواتPECS**
  - **الهدف التفصيلي** :ترتيب واختيار خطوات الرعاية الذاتية باستخدام.PECS
  - **وصف التمرين** :التوجيه بـ "اختر الخطوة الأولى" ثم "افعلها."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :الترتيب الصحيح والتنفيذ المتسلسل للخطوات.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :اعتماد برنامج.(PECS)
    - أمثلة الوسائل البصرية :لوحة اختيار بصرية مفرغة، وبطاقات PECS تمثل أدوات الرعاية (ملعقة، كوب، صابون).
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يختار الطفل بطاقات الأدوات المطلوبة للنشاط ويضعها بالتسلسل الصحيح على اللوحة المفرغة، ثم يُطابق اختيار البطاقة بتناول أو استخدام الأدوات الحقيقية.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة تسلسل PECS مزودة ببطاقات أدوات الطعام والرعاية.
  - **الواجب المنزلي** :استخدام PECS في ترتيب خطوات تناول وجبة الطعام.
- **الجلسة (23): ارتداء ملابس**
  - **الهدف التفصيلي** :ارتداء الجوارب بالاستعانة بالموجهات البصرية.
  - **وصف التمرين** :التوجيه بعبارة "خذ الجورب" و"أدخل القدم."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :إكمال المهارة بمساعدة جزئية تمهيداً للاستقلال.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA / TEACCH)
    - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات تحليل المهمة المصورة لارتداء الجورب، وملصقات بصرية على القدم والجوارب.

- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :تُوضع بطاقات خطوات ارتداء الجورب أمام الطفل؛ يُشير المعالج لكل صورة متدرجة (امسك الجورب ← أدخل كعب القدم ← اسحب لأعلى) مع تقديم مساعدة جسدية تنازلية.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقات تحليل المهمة المصورة لخطوات ارتداء الجوارب بالتفصيل.

- **الواجب المنزلي** :تقديم مساعدة محدودة للطفل أثناء ارتداء ملابسه اليومية.

- **الجلسة (24): مراجعة رعاية**
  - **الهدف التفصيلي** :دمج مهام الرعاية الذاتية ضمن البرنامج اليومي المستقل.
  - **وصف التمرين** :التوجيه بعبارات "ابدأ البرنامج اليومي" و"اتبع الجدول."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تطبيق برنامج يومي مستقل وكامل.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :التكامل بين البرامج الثلاثة.
    - أمثلة الوسائل البصرية :لوحة البرنامج اليومي الشاملة المزودة بجيب "قيد التنفيذ" وجيب "تم الانتهاء."
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يتتبع الطفل جدول برنامجه اليومي الشامل بنفسه، بنقل بطاقة المهارة المكتملة (غسل اليدين، ارتداء الملابس) من جيب التنفيذ إلى جيب الانتهاء حتى إتمام كافة المهام.
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :لوحة برنامج يومي شاملة تحتوي على خانتي "قيد التنفيذ" و"تم بنجاح."
  - **الواجب المنزلي** :الالتزام اليومي بجدول البرنامج اليومي في البيئة المنزلية.

الأسبوع السابع: مهارة التواصل اللفظي

- **الجلسة (25): كلمات أساسية**
  - **الهدف التفصيلي** :نطق كلمة "ماء" مع دعم بطاقات.PECS
  - **وصف التمرين** :التوجيه بـ"قل ماء" و"خذ البطاقة أولاً."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :نطق الكلمات الأساسية بوضوح.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(PECS / ABA)
    - أمثلة الوسائل البصرية :بطاقات كلمات مكتوبة ومصورة في الوقت نفسه، وصور توضيحية لحركة الشفاه.

- طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يمسك الطفل ببطاقة [ماء]؛ وقبل استلامها منه، يُشير المعالج إلى بطاقة الشفاه مكرراً الصوت "مـ..اء"، ليعيد الطفل نطق الكلمة أو الجزء الأول منها للحصول على الماء.
- الوصف التوضيحي للوسيلة :بطاقة تواصل تجمع بين صورة كأس الماء والكلمة المكتوبة بخط واضح.

- **الواجب المنزلي** :تكرار وتثبيت الكلمات الأساسية بشكل يومي.

- **الجلسة (26): جمل بسيطة**
  - **الهدف التفصيلي** :تكوين عبارة لفظية بسيطة مثل "أريد لعبة."
  - **وصف التمرين** :التوجيه بـ "قل أريد لعبة" و"أظهر البطاقة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :نطق جمل بسيطة وواضحة معظم الوقت.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :دمج.(ABA)
    - أمثلة الوسائل البصرية :شريط تركيب الجمل البصري يحتوي على أيقونة ثابتة [أنا أريد] + بطاقة الشيء.
    - طريقة التطبيق العملي للوسيلة :يثبت الطفل بطاقة اللعبة بجانب رمز [أنا أريد] على الشريط ويسلمه للمعالج. يمرر المعالج أصبع الطفل على البطاقات محفزاً إياه على النطق المتتابع: "أنا... أريد... لعبة."
    - الوصف التوضيحي للوسيلة :شريط بياض بصري مثبت عليه بطاقتان لتركيب جملة "أريد + لعبة."
  - **الواجب المنزلي** :تشجيع استخدام الجمل البسيطة عند التعبير عن الطلبات.
- **الجلسة (27): محادثات قصيرة**
  - **الهدف التفصيلي** :الإجابة عن سؤال بصري بسيط في سياق حواري.
  - **وصف التمرين** :السؤال: "ماذا تريد؟"، والتوجيه: "قل الإجابة."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي** :تقديم ردود مناسبة وإجابات صحيحة في معظم الأسئلة (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية** :استخدام برنامج.(TEACCH)
    - *أمثلة الوسائل البصرية*:بطاقات أسئلة وإجابات بصرية متبادلة، ولوحات حوار مصورة تحتوي على خيارات الإجابة.

- *طريقة التطبيق العملي للوسيلة:* يطرح المعالج السؤال ويُبرز بطاقة علامة الاستفهام المتبوعة ببطاقات خيارات بصرية للإجابة، ليختار الطفل البطاقة الصحيحة وينطق كلمتها كإجابة حوارية.
- *الوصف التوضيحي للوسيلة:* بطاقة سؤال مصور تحتوي على علامة استفهام وخيارات بصرية للإجابة.

- **الواجب المنزلي:** إجراء حوارات ومحادثات قصيرة مع الأهل يومياً.

- **الجلسة (28): تعميم لفظي**
  - **الهدف التفصيلي:** استخدام التواصل اللفظي العفوي في السياقات اليومية.
  - **وصف التمرين:** التوجيه بعبارات "قل ما تشعر به" و"استخدم الكلمات."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي:** ممارسة تواصل لفظي طبيعي وعفوي في الأنشطة اليومية (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية:** دمج (ABA / PECS).
    - *أمثلة الوسائل البصرية:* كتيب تواصل بصري جيب صغير متنقل مقسم تبويبياً حسب الأماكن.
    - *طريقة التطبيق العملي للوسيلة:* يرافق الكتيب المتنقل الطفل أثناء تحركاته؛ وعند رغبته بالتعبير في بيئة جديدة، يفتح التبويب المخصص (المطبخ مثلاً) ويشير للرمز مع نطق الكلمة المرافقة.
    - *الوصف التوضيحي للوسيلة:* كتيب صغير للتواصل البصري (كتيب جيب) مبوب بحسب الأماكن.
  - **الواجب المنزلي:** الاستمرار في إجراء المحادثات اليومية وتطبيقها في البيت.

الأسبوع الثامن: المهارات ما قبل الأكاديمية ودمج المهارات

- **الجلسة (29): مطابقة أشكال**
  - **الهدف التفصيلي:** مطابقة 4 أشكال هندسية أساسية.
  - **وصف التمرين:** التوجيه بـ"ضع الدائرة هنا" وأمر "طابق."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي:** إتمام المطابقة الدقيقة لجميع الأشكال المستهدفة (≥80%).
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية:** استخدام برنامج (TEACCH).

- *أمثلة الوسائل البصرية:* لوحات مطابقة بصرية بارزة، وصناديق ذات فتحات متطابقة للأشكال (دائرة، مربع، مثلث، نجمة).
- *طريقة التطبيق العملي للوسيلة:* تُوضع اللوحة أمام الطفل مع القطع الخشبية. يُعطى الطفل الشكل الخشبي ويُطلب منه مطابقة الرمز من خلال تمريره عبر الفتحات البصرية ووضعه في مكانه الصحيح.
- *الوصف التوضيحي للوسيلة:* لوحة خشبية مصممة لمطابقة الأشكال الهندسية بالألوان.

- **الواجب المنزلي:** أداء ألعاب مطابقة الأشكال في المنزل.

- **الجلسة (30): تصنيف ألوان**
  - **الهدف التفصيلي:** تصنيف العناصر بحسب 3 ألوان رئيسة.
  - **وصف التمرين:** التوجيه بـ "ضع اللون الأحمر هنا" وأمر "صنّف."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي:** تصنيف صحيح ودقيق للألوان الأساسية.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية:** دمج.(ABA / TEACCH)
    - *أمثلة الوسائل البصرية:* صناديق فرز ملونة (أحمر، أزرق، أصفر)، بطاقات فرز مطابقة.
    - *طريقة التطبيق العملي للوسيلة:* تُرتب الصناديق الملونة، ويُسلم الطفل مجسمات ملونة مختلطة. يُطلب منه فرز كل عنصر بوضعه داخل الصندوق ذي اللون المطابق.
    - *الوصف التوضيحي للوسيلة:* ثلاثة صناديق تصنيف ملونة مع بطاقات الفرز المطابقة.
  - **الواجب المنزلي:** تنفيذ أنشطة تصنيف للألعاب بحسب لونها.
- **الجلسة (31): عد بسيط**
  - **الهدف التفصيلي:** عد الأرقام تسلسلياً حتى الرقم.(3)
  - **وصف التمرين:** التوجيه الجماعي: "عد معي: 1، 2، 3."
  - **معيار النجاح والمؤشر الكمي:** إجراء عد دقيق للكميات والأرقام الصغيرة.(≥80%)
  - **البرامج المدمجة والوسائل البصرية:** تطبيق برنامج.(TEACCH)
    - *أمثلة الوسائل البصرية:* خط أعداد بصري ملموس من 1 إلى 3، وبطاقات أشكال الأصابع المصورة لكل رقم.

- *طريقة التطبيق العملي للوسيلة:* يُوضع خط الأعداد؛ ويُطلب من الطفل عد العناصر الملموسة بنقلها واحدة تلو الأخرى فوق رقمها المطابق على الخط البصري بالتزامن مع النطق اللفظي للرقم.
- *الوصف التوضيحي للوسيلة:* لوحة أعداد بصرية تحتوي على الرقم والعد بالنقاط والأصابع المصورة.

○ **الواجب المنزلي:** ممارسة عد الأشياء والمستلزمات اليومية داخل البيت.

- **الجلسة (32): مراجعة عامة ودمج المهارات**

○ **الهدف التفصيلي:** دمج المهارات المكتسبة وتنفيذ أنشطة متتابعة.

○ **وصف التمرين:** التوجيه بـ "نفّذ المهمة الأولى ثم انتقل إلى المهمة الثانية."

○ **معيار النجاح والمؤشر الكمي:** تحقيق أداء متميز وشامل في كافة المهارات المستهدفة (≥80%).

○ **البرامج المدمجة والوسائل البصرية:** التكامل بين جميع البرامج (ABA / TEACCH / PECS).

- أمثلة الوسائل البصرية: لوحة مراجعة وشجرة إنجازات بصرية شاملة تحتوي على رموز المهارات المكتسبة.
- طريقة التطبيق العملي للوسيلة: يستعرض الطفل شجرة الإنجازات البصرية، وينفذ سلسلة أنشطة متتابعة (تواصل، رعاية ذاتية، مطابقة) ونقل بطاقاتها إلى خانة الإنجاز لتلقي المكافأة الشاملة للجلسة الختامية.
- الوصف التوضيحي للوسيلة: لوحة إنجاز بصرية شاملة تحتوي على كافة البطاقات والرموز المتكاملة.

○ **الواجب المنزلي:** التطبيق والاستمرار الأسبوعي لتعميم كافة المهارات في الحياة اليومية.

ملحق (03)

استمارة التنفيذ والتقييم الموحدة للجلسات العلاجية

بيانات الجلسة:

- **اسم الطفل:** ..... **رقم الجلسة:** ( ) **الأسبوع:** ( )
- **تاريخ الجلسة:** ..... / ..... / 2026م **اسم المختص:** .....
- **المهارة المستهدفة:** .....
- **عنوان الجلسة:** .....

أولاً: تقييم الأهداف والتمرين (الجانب الكمي والنوعي)

	الهدف / التمرين	معيار النجاح	الاستجابة	النجاح الكمي	التقدم
1	.....	8/10 (80٪)	☐ مستقل ☐ بصرية ☐ جسدية	8/10 = 80٪	☐ ممتاز ☐ جيد جدًا ☐ يحتاج تدريب
2	.....	8/10 (80٪)	☐ مستقل ☐ بصرية ☐ جسدية	7/10 = 70٪	☐ ممتاز ☐ جيد جدًا ☐ يحتاج تدريب

ملاحظة : يُحسب المؤشر الكمي وفق المعادلة:

نسبة النجاح = (عدد الفرص الناجحة ÷ إجمالي الفرص) × 100

ثانيًا: متابعة الوسائل البصرية والاستراتيجيات المدمجة

م	الوسيلة البصرية / الاستراتيجية المستخدمة	استجابة الطفل للوسيلة	مستوى التلقين المستخدم
1	.....	☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة	☐ بدون تلقين ☐ بصري ☐ لفظي ☐ جسدي
2	.....	☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة	☐ بدون تلقين ☐ بصري ☐ لفظي ☐ جسدي
3	.....	☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة	☐ بدون تلقين ☐ بصري ☐ لفظي ☐ جسدي

ثالثًا: المعززات والملاحظات الميدانية

البند	الملاحظات
المعززات الأكثر فاعلية خلال الجلسة	.....
السلوكيات التكيفية والملاحظات الميدانية	.....
التحديات السلوكية – إن وجدت	.....
الإجراءات أو الاستراتيجيات المستخدمة	.....

رابعًا: المتابعة والتدريب المنزلي

البند	البيانات
الواجب المنزلي المكلَّف به ولي الأمر	.....
مستوى تنفيذ التدريب المنزلي السابق	☐جيد جدًا ☐ متوسط ☐ لم يُنفَّذ
ملاحظات المختص بشأن التدريب المنزلي	.....

توقيع المختص..... :

توقيع ولي الأمر..... :

توقيع المختص: ..... **توقيع ولي الأمر:** .....



مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 07/ 2026م
تاريخ القبـول: 18/ 08/ 2026م

تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية

ريم بنت عبدالعزيز الشويش*
raalshwish@pnu.edu.sa

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات (359) معلمًا ومعلمةً في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة عبر الأبعاد الآتية: (مفهوم التنوع، المنهجية، مصادر الدعم، والمشاركة المجتمعية)، وتأثير نوع التدريب على تلك الأبعاد بالإضافة إلى متغيرات أخرى، واستخدمت الدراسة استبانة (CEFI-R) للباحثين Gonzela-Gil et al (2019) وتم ترجمته، وتكيفه من قبل الباحثة على البيئة السعودية، وقد أسفرت النتائج عن: مستوى ما بين مرتفع، ومتوسط لتصوراتهم، إذ جاء مفهوم التنوع في المرتبة الأولى في حين جاءت مصادر الدعم في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية بين عدد من الأبعاد تراوحت بين الارتباطات الموجبة، والعكسية، كذلك أظهرت النتائج أن: تأثير التدريب على غالبية الأبعاد تتفاوت درجته وفقاً لنوع التدريب، مع وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) في مفهوم التنوع، المنهجية، والمشاركة المجتمعية باتجاه المعلمين الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري سنوات الخبرة باتجاه المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل ، والمؤهل الدراسي في بعد المنهجية باتجاه الماجستير.

الكلمات المفتاحية: معلمي التعليم العام، الفصول الشاملة، الطلاب ذوي صعوبات التعلم، متطلبات الإعداد للتدريس.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد (صعوبات التعلم). قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الشويش، ريم بنت عبدالعزيز. (2026). تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 67-115.

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

OPEN ACCESS
Received: 10-07-2026
Accepted: 18-08-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia.

Reem Abdulaziz Alshuwaysh *

raalshwish@pnu.edu.sa

Abstract

This study aimed to examine the perceptions of 359 general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia regarding the preparation requirements for teaching in inclusive classrooms across four dimensions: diversity awareness, methodology, support resources, and community participation. It also investigated the effect of training type on these dimensions, in addition to other relevant variables. The CEFI-R , developed by Gonzales-Gil et al. (2019), translated and adapted by the researcher for the Saudi educational context, was employed. The findings indicated that teachers' perceptions ranged from moderate to high, with diversity awareness ranking first and support resources ranking last. The results also revealed significant correlations among several dimensions, ranging from positive to negative associations. Furthermore, the effect of training on most dimensions varied according to the type of training. Statistically significant differences were found by gender in diversity awareness, methodology, and community participation, with higher scores among male teachers. Significant differences were also found according to years of teaching experience, favoring teachers with fewer years of experience, and according to educational qualification in the methodology dimension, favoring teachers with a master's degree.

Keywords: General education teachers; inclusive classrooms; students with learning disabilities; preparation requirements for teaching.

* Assistant Professor of Special Education (Learning Disabilities), Department of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alshuwaysh, Reem Abdulaziz. (2026). General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 67-115

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOIhttps://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.338

مقدمة وخلفية نظرية:

على مدى السنوات الماضية، ازداد تنوع الفصول الدراسية، وشموليتها، وأصبح التعليم الشامل من مستهدفات التطوير للأنظمة التعليمية في جميع دول العالم نتيجةً للجهود الدولية المبذولة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، وقد أسهمت اتفاقية UNESCO بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام (2030) في زيادة الوعي بالحاجة إلى بيئات تعليمية أقل تقييداً لأولئك الطلاب (Abu-alghyth et al., 2024)، إذ نص الهدف الرابع من أهداف الاستدامة على ضمان تعليم شامل، و عادل عالي الجودة يعزز فرص التعلم للجميع مدى الحياة.(UNESCO, 2017)،كما نص التقرير العالمي الذي أُعِد لرصد التعليم الشامل، والصادر أيضاً عن UNESCO على أهمية إعداد، وتأهيل معلمي التعليم العام للعمل في بيئات التعليم الشامل، وتلبية احتياجات جميع الطلاب.(UNESCO,2020)، وفي إطار ذلك، تسعى حكومة المملكة العربية السعودية متمثلة بقطاعات التنمية، والتعليم بتطبيق، وتفعيل مبادرات، وسياسات لتطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة ضمن رؤية (2030)؛ إذ يعد تطوير بيئات التعليم الشامل من أبرز أجندة مبادرات التربية الخاصة في السعودية، التي تهدف إلى تطوير التعليم وفق الممارسات العالمية الحديثة (GOV.SA,2016).

وتعد فصول التعليم الشامل من البيئات الأقل تقييداً؛ إذ يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة تعليمهم بجانب زملائهم الطلاب العاديين في الفصول العادية في مدارس التعليم العام، فيستفيد جميع الطلاب على حدٍ سواء من خدمات تلك الفصول (تطوير،2017) وبذلك يتلقى الطالب ذو صعوبات التعلم تعلمه بدون الحاجة إلى تلقي تعليم مكثف، وخاصة في غرفة المصادر، من هذا المنطلق فإن لمعلم التعليم العام دوراً محورياً في تحقيق ذلك، وتلبية احتياجات الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في الصف جنباً إلى جانب مع معلمي صعوبات التعلم (الشهري والحسيني، 2025؛ الربيعان و المطيري، 2024؛ Alshuwaysh et al., 2021 ؛ باعثمان والسديري،2018). إن الإيمان بتحقيق فصول شاملة يتطلب قدراً عالياً من التأهيل، والاستعداد للتنوع، والاختلاف بوجود مجموعات غير متجانسة ذات قدرات، واحتياجات مختلفة، وبالتالي تتنوع الاحتياجات التعليمية للطلاب في تلك الفصول، وتتزايد أهمية تلبيتها على نحوٍ يتماشى مع ما توليه حكومتنا الرشيدة من اهتمام، وجهود لتطوير كل ما له علاقة بتقديم تلك الخدمات، ومع ذلك ، بالرغم من هذه التطورات؛ فإن إعداد معلمي التعليم العام، وتطويرهم المهني للتدريس في تلك الفصول لا يزال بحاجة إلى تطوير، وتهيئة للعمل مع تنوع الطلاب (Almalky & Alwahbi, 2023).

يؤكد أيضاً Basister et al (2025) على أن معلم التعليم العام سيواجه صعوبة في اكتساب المهارات، والمعارف الكافية لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة بدون تدريب رسمي بحيث لا يُكتفى بمقرر واحد يدرسه أثناء الدراسة الجامعية حول التعامل مع أولئك الطلاب، ويعدُّ هؤلاء المعلمون خبراء في محتوى

تخصصاتهم في حين أن معلمي صعوبات التعلم خبراء في تخصصهم بجانب خبرتهم في مجال التعلم ولهذا السبب على معلمي التعليم العام العمل على اكتساب أفضل الممارسات لتطوير أساليبهم في التدريس لتتناسب مع تنوع الاحتياجات التعليمية لدى الطلاب (تطوير، 2017)، ولقد أكد السرطاوي و قراقيش (2016) أن لا يقتصر الإعداد المهني للعمل مع ذوي صعوبات التعلم على معلمي صعوبات التعليم الذين يمتلكون الخبرة عن طريق الإعداد الأكاديمي، والمهني بينما يفتقر معلمي التعليم العام إلى التأهيل، والإعداد اللازم بحكم تواجد أولئك الطلبة في فصولهم، ويتحملون مسئولية تدريسهم، والذي يتطلب مهارات خاصة قد لا يمتلكها كثير من معلمي التعليم العام على العكس من معلمي صعوبات التعلم. (Almalky & Alwahbi (2023 يؤكدان على ذلك في أن البرامج الموجهة لمعلمي التربية الخاصة تركز على طرق التدريس، والتدخلات، والممارسات بينما برامج إعداد المعلم تركز على المواد التخصصية دون تركيز كافٍ على أساليب التدريس.

ومع تزايد الأدوار المُتوقعة من معلمي التعليم العام في بيئات التعليم الشامل، تبرز الحاجة إلى المزيد من البحث حول مستوى كفاياتهم في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم؛ إذ تشير الأدبيات إلى ارتباط تصورات المعلمين عن التعليم الشامل ارتباطاً وثيقاً بالكفايات التدريسية، وقدرتهم على الوفاء بالاحتياجات التعليمية لكافة الطلاب. (Basister et al., 2025)، والعديد من الدراسات في السياق السعودي أكدت على أهمية إعداد معلم التعليم العام وتزويده بالكفايات التدريسية، والمهنية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الشامل، وتجويد عملية تعليم الطلاب من ذوي صعوبات التعلم (النعيم والزويد، 2022؛ الذوادي، 2022؛ العنزي، 2022؛ باعثمان والسديري ،2018؛ عقيل، 2014) .

حديثاً، أشار(2026) Guo and Keles إلى إشكالية عدم الاتفاق على تعريف لكفايات معلمي التعليم العام، وقد يؤدي غيابها إلى صعوبات محتملة سيواجهها هؤلاء المعلمون، وبشكل عام يجب أن يمتلكوا المعتقدات، والمعرفة، والمهارات الملائمة للعمل في البيئات الشاملة، ويذكر العنزي (2022) أن مفهوم الكفايات يأتي في بعض الأدبيات تبادلياً مع بعض المفاهيم مثل: المواقف، والمعرفة، والمهارات، إلا أنه مفهوم أعمق بحيث تندرج المفاهيم السابقة تحت مظلته، وبالنظر لعدم وجود اتفاق على الكفايات اللازمة، فقد أسفرت مراجعة منهجية للأدبيات في مجال كفايات معلمي التعليم الشامل التي قام بها (2026) Guo and Keles أكدوا فيها أن تلك الكفايات تعتمد على دمج المعتقدات، والمعارف، والمهارات، وأن ذلك يشمل ثقتهم في القدرة على إدارة الفصول الشاملة، وتكييف التدريس، والتقويم لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة بالإضافة إلى التدريس المشترك، والتعاون مع المختصين، والأسر، وبالنظر للدراسة الحالية فإن أبعاد الكفايات الأربعة تندرج تحت ذلك، مما يعني أنها محاولة لاستيفاء أبرز الكفايات التي كان البحث فيها محدودًا محلياً.

وقد سعت العديد من الدراسات العربية، والمحلية إلى تقييم الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم، بينما تندر الدراسات التي بحثت في كفايات معلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتستند الدراسات التي تتطرق لكفايات معلم التعليم العام على المعايير التي صدرت عن مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) والمنطبقة على معلمي التربية الخاصة فقط، وهذه فجوة بحثية تستدعي توفير مقاييس، وأدوات لقياس كفايات معلمي التعليم العام. يذكر Deng et al (2017) أنه على الرغم من وجود تداخل بين مفهومي الكفايات، والمعايير فإنهما غير مترادفين؛ إذ تركز المعايير على المحكات التي تضعها جهة مختصة ذات سلطة مرجعية للحكم على فاعلية برامج الإعداد وتقويمها، بينما تشير الكفايات إلى مجموعة من السمات، والخصائص المرتبطة بسياق مهني محدد، والتي تشكل المرجعية للأداء المهني الفعال عبر مستويات الممارسة المختلفة، ويتم تحديد الكفايات في عملية تطوير المعايير المهنية بوصفها محوراً أساسياً يسهم في توجيه عمليات اختيار العاملين، وتنميتهم مهنياً.

في هذا السياق، قام (CEC) بإصدار وثيقة High-Leverage Practices for Students with Disabilities (HLPs) الممارسات عالية التأثير للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، التي تقدم دليلاً للتربويين الذين يعملون في فصول التعليم الشامل كمعلمي التعليم العام، ومساعدي المعلم. وتضم HLPs في آخر تحديث لها (2024) مجموعة من الممارسات التي يجب أن يؤهل بها معلمو التعليم العام، ومساعدو المعلم في الفصول العادية: وهي: أولاً: التعاون، ويشمل التعاون مع المختصين، وفريق الدعم لتحقيق نتائج ذات جودة عالية لأولئك الطلبة في تلك الفصول، ويشمل هذا التعاون التدريس المشترك، والإنصات الفعال، وطرح الأسئلة، والتخطيط، وحل المشكلات، والتفاوض بغرض تطوير، وتعديل الخطط التعليمية، والسلوكية، وتنسيق المسئوليات لتحقيق أقصى استفادة لتعلم الطلاب، كما يشمل التعاون مع الوالدين؛ إذ يجب أن يحرص المعلم على التعاون الوثيق المستمر مع الأسرة لدعم احتياجات الطالب، ومتابعة تقدمه. ثانياً: التخطيط المستند على البيانات؛ إذ يستخدم المعلم البيانات المتاحة لوضع أهداف، وخطط تعلم الطلاب، ثم تنفيذ تلك الخطط، والتأكد من فاعليتها، وإجراء التعديلات على التدريس، وإجراء التقويم المناسب، والعادل. ثالثاً: التدريس والدعم في المجالات الأكاديمية، والسلوكية، وتهيئة بيئة تعليمية منظمة، ومتفاعلة لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة؛ إذ يتطلب من المعلم وضع توقعات، وطريقة تدريسية مناسبة لاحتياجات الطلبة، وتصاغ بوضوح، وتمارس طوال العام، وتطبق عن طريق استراتيجيات ملائمة، ومتنوعة مع تقديم تغذية راجعة لتعلم هؤلاء الطلاب، ويركز هذا المجال أيضاً على تكييف المناهج، وما يمكن تطبيقه من تعديلات، وتسهيلات في المحتوى التعليمي. رابعاً: تكثيف التدخل؛ إذ يقيم المعلم مستوى التكثيف عند الحاجة إليه بناء على تقدم الطلاب مع التركيز على المهارات، والمفاهيم ذات الأولوية، ويعطى

الطلاب فرص متكررة للتفاعل مع ما يقدم من محتوى، وأنشطة مع تلقي تغذية راجعة مركزة (2024، CEC).

وقد استند Gonzela-Gil et al (2019) في تطوير (CEFI-R) على ما حددته الوكالة الأوروبية للتطوير في مجال التربية الخاصة European Agency for Development in Special Needs Education (2012) نظراً للمكانة الدولية لهذه الوكالة، وموثوقية ما يصدر عنها خاصة أنها توافق آراء الخبراء في العديد من الدول؛ إذ قدمت هذه الوكالة الملف المهني للمعلم في التعليم الشامل الذي يصف الكفايات للعمل في الفصول الشاملة، وهي أربعة كفايات تم اعتبارها أساساً لعمل جميع أولئك المعلمين وهي: تقدير ودعم تقدم الطلبة، التعاون، والعمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس متنوعة، وتنويع محتوى التدريس وأساليب التقييم. ومن الملاحظ تداخل تلك الكفايات مع ما قدمته (HLPs) من كفايات التدريس في فصول التعليم الشامل.

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات محلياً، دراسة حديثة قام بها الشهري والحسيني (2025) هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية، والرياضيات وعددهم (229) معلمًا ومعلمةً، الذين يدرسون ذوي صعوبات التعلم الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التعليم الشامل، وهي: (كفايات معرفية، كفايات تقويمية، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التكنولوجيا) في مدينة جدة، وتشير النتائج إلى انخفاض في امتلاك جميع الكفايات، وكانت الكفايات المعرفية هي الأعلى بينما كفايات التكنولوجيا هي الأدنى، وبالنظر لمتغيرات الدراسة ذات التأثير على تلك الكفايات، وقد وجدت الدراسة أن المعلمات يمتلكن درجة كفايات أعلى من المعلمين، كما خلصت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات بالرغم من أن عددهم أقل من معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة بفارق كبير (81 مقابل 148) فإنهم يمتلكون درجة كفايات أعلى، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى في بعض الكفايات (التقويمية، التكنولوجيا، التنفيذ)، أما فيما يتعلق بتأثير الدورات فكانت النتائج تشير إلى امتلاك درجة أعلى في الكفايات التقويمية، التخطيط، والتنفيذ لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية.

وتحدد دراسة Deng et al (2017) أربعة مجالات رئيسة لكفايات معلمي التعليم العام في الصين عن طريق تطوير مقياس ITCQ الذي أثبت ملاءمته لسياق التعليم الشامل في الصين، وقد ضم أربعة كفايات هي: تكييف أساليب التدريس في الصف، الاتجاهات نحو التدريس في فصول التعليم الشامل، التواصل، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة، وأخيراً التأمل الذاتي للمعلمين، والتدريب ذو الصلة بممارسات التعليم الشامل، وقد بلغت عينة الدراسة(194) معلمًا، وتخلص النتائج إلى أن الكفاءة الشاملة للمعلمين تتميز بالتكيف العملي للتدريس، والخبرة أكثر من كونها مجرد اتجاهات عامة، وتوصي باستخدام المقياس لتوجيه المعايير، وأدوات التقييم فضلاً عن توجيه إعداد المعلمين نحو التطوير المستدام بدلاً من ورش العمل

القصيرة، وتشير أيضاً إلى أن كفايات المعلمين قد تختلف باختلاف مجموعة من المتغيرات مثل: الخبرة، ونوع التدريس.

وفي دراسة طولية كمية أجراها(2026) Marcos-Rivero et al هدفت إلى معرفة تأثير مسار تدريبي لمدة عام على ثلاثة مراحل لطلاب السنة الرابعة الجامعية، والمتخصصين في التربية الرياضية باستخدام استبانة CEFI-R، إذ تتبعت الدراسة التغيرات في التصورات للكفايات لأربعة عشر طالبًا وطالبةً نحو الدمج التعليمي، ومدى كفاية التدريب العملي بالاتساق مع التعلم النظري، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في كفايات الطلاب الشاملة: الكفايات المنهجية، والدعم، والمشاركة المجتمعية، إلا أن كفاءتهم الذاتية، وأداءهم المدرك انخفض خلال نهاية مسار التدريب، وتعزى هذه النتيجة إلى مفهوم صدمة الواقع، التي تنص على أنه كلما اكتسب المعلم تدريباً أعمق، وفهماً أوسع للبيئات الشاملة زاد إدراك المسئولية للممارسة العملية، وزاد التقييم الذاتي، والتأمل في الممارسات .

كما أظهرت نتائج (CEFI-R) في الدراسة التي أجراها Arias-Pastor, et al (2026) على(2310) من معلمي التعليم العام الذين يعملون مع الأطفال ذوي التوحد في أسبانيا تصورات إيجابية في كفايات المعلمين، وجاهزيتهم المهنية؛ إذ عكست النتائج مواقفاً إيجابية حول مفهوم التنوع، ومفهوم الدعم، كما تشير إلى قدرتهم الجيدة على تكييف استراتيجيات التدريس، والتقييم بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية، فيما يتعلق بمتغير النوع فكانت الفروق باتجاه المعلمات فيما يتعلق بتصوراتهم حول التنوع، والتكيفات المنهجية، بينما أظهر المعلمون ذوو الخبرة الأعلى جاهزية أكبر للتعديلات، والتكيفات، وجاهزية أقل لأولئك المعلمين الذين لديهم خبرات سلبية سابقة مقارنة بمن لا يمتلكون خبرة للعمل مع ذوي التوحد ولديهم خبرات إيجابية، وقد أبلغت النتائج عن فجوة في التدريب، والتأهيل؛ إذ يُظهر المعلمون الذين تلقوا تدريباً جاهزية أعلى مقارنة بمن لم يتلقوا تدريباً كافياً.

وباستخدام الأداة نفسها، استهدفت دراسة(2020) Rojo-Ramos et al (245) من طلاب المرحلة الجامعية الملتحقين ببرامج كليات التربية (إعداد المعلم)، وقد أظهرت النتائج قيماً إيجابية عالية في تصورات العينة على جميع الأبعاد الأربعة، ويعد بعد المشاركة المجتمعية الحاصل على القيم الأعلى بين تلك الأبعاد، وكان أقلها بعد المنهجية، وقد يُفسر ذلك بأن المتعلمين مازالوا في مرحلة اكتساب المعارف، وبشكل عام، جاءت النتائج إيجابية لأن هؤلاء المعلمين الطلاب مازالوا تحت التدريب، والتوجيه، وبالرغم من أن الدراسة أوصت بضرورة تكثيف التدريب لاحقاً فإنها دلالة جيدة ،ومؤشر على النمو المهني المستقبلي في حال استمر أولئك الطلبة في التدريب، واكتساب الكفايات اللازمة، فيما لم تظهر أي فروق ذات دلالة بين الذكور، والإناث.

واستنتجت دراسة(2022) Trivino-Amigo et al التي تكونت عينتها من(1089) معلماً ومعلمة، وجود مواقف إيجابية نحو الأبعاد الأربعة المحددة في إطار (CEFI-R) مع وجود فروق دالة إحصائياً لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الأبعاد والتنوع، والمنهجية والدعم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية عينة الدراسة ذكروا أن التدريب المستمر قد ساعدهم على تحسين كفاياتهم في التعليم الشامل، وأنهم على استعداد لحضور الدورات التدريبية لتطوير كفاياتهم التدريسية، وأدائهم المهني.

في السياق المحلي، أجرى العنزي (2022) دراسة استهدفت معلمي التربية الخاصة لمعرفة وجهة نظرهم حول أهمية الكفايات المهنية، والشخصية التي يجب أن يمتلكها معلمو التعليم العام للعمل في الفصول الشاملة، وبلغت عينة الدراسة(107) معلماً تفاوتت تخصصاتهم في التربية الخاصة، وقد طور الباحث استبانة من(60) فقرة توزعت على مجالين، المجال الأول الكفايات الشخصية الذي شمل أربعة أبعاد (الكفايات الإنسانية، والاجتماعية، الكفايات المتعلقة بالمعرفة، والمواقف، والاتجاهات، التطوير المستمر، والجاهزية، الكفايات المتعلقة بالشمولية، ودعم المشاركة) توزعت على(30) فقرة، فيما ضم المجال الثاني الكفايات المهنية، التي تحتوي على خمسة أبعاد (كفايات إعداد، وتنفيذ الخطط، والأنشطة، كفايات التقويم، كفايات تكييف المناهج، وبيئة الصف، كفايات تصميم الوسائل التعليمية، واختيار التقنيات المساعدة، كفايات طرق التدريس) عُبِر عنها في(30) عبارة، وقد أسفرت النتائج عن أهمية جميع الكفايات بكافة أبعادها بدرجة (مهمة جداً)، وتعزى هذه النتيجة إلى وعي معلمي التربية الخاصة بالدور الذي يؤديه معلمو التعليم العام في الفصول الشاملة.

وأجرت(2024) Nur Azizah et al دراسة نوعية طبقت فيها مقابلات عبر مجموعات التركيز شملت(28)معلمًا ومعلمةً من معلمي التعليم العام للمرحلة الابتدائية بإندونيسيا لاستكشاف الكفايات التدريسية التي يملكونها لدعم تعليم ذوي صعوبات التعلم، وركزت على الكفايات المعرفية، التي شملت: فهم الطلاب، تخطيط المناهج الدراسية، توفير بيئة تعلم داعمة، استخدام التقنية، طرق التدريس، التواصل، والتعاون، والتقييم، وممارسات التأمل لتحديد ما إذا كانت هناك حاجة للتحسين، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون استراتيجيات تعليمية مناسبة في بعض السياقات لا تتوافق غالباً مع المعايير المطلوبة إلا أنهم استخدموا مجموعة من التسهيلات، والتعديلات داخل فصول الدمج وارتبطت غالباً بدعم أشخاص آخرين مثل: مساعد المعلم، الزملاء وأولياء الأمور، من جانب آخر أعرب أولئك المعلمون عن شعورهم بالإحباط من تحصيل الطلاب المرتبط بإحساسهم بالعجز عن تلبية احتياجات الطلاب، وليس لأنهم يرفضون وجودهم في الصف.

وقد سعت الدراسة التي قام بها السرطاوي وقراقيش (2016) إلى معرفة تصورات معلمي التعليم العام لفاعليتهم الذاتية في تدريس ذوي صعوبات التعلم باستخدام مقياس (تصور معلمي التربية الخاصة

عن فاعليتهم الذاتية للعمل مع ذوي الإعاقة)، تم تطبيقه على عينة بلغت(337) من معلمي التعليم العام، و(61) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وقد أشارت النتائج أن تصورات معلمي التعليم العام كانت سلبية إلى حدٍ ما؛ إذ اتقن هؤلاء المعلمون سبع مهارات فقط من أصل ثلاث وثلاثين مهارة؛ مما يدل على افتقار المعلمين إلى الأساليب المناسبة للعمل مع أولئك الطلبة بما يحقق لهم الشعور بالرضا عن قدرتهم على إنجاز المطلوب منهم كمعلمين، وقد تمثلت المهارات التي اتقنها المعلمون في مجالات إدارة الصف (مراعاة الفروق الفردية، تنظيم البيئة الصفية، وضبطها)، والتعاون (العمل بفعالية مع المهنيين ذوي العلاقة)، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للخبرة التدريسية على الأبعاد: التكييف، والتعديل، والتعاون باتجاه ذوي الخبرة الأعلى (10-20 سنة). كما أبلغت النتائج عن فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية باتجاه معلمي التربية الخاصة في فاعليتهم الذاتية في تعليم ذوي صعوبات التعلم. من جانب آخر كان لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير ودبلوم)، علاقة دالة مع مستوى الفاعلية الذاتية باتجاه معلمي التعليم العام؛ مما يعني أهمية التطوير المهني لهؤلاء المعلمين.

وقد استهدفت دراسة قامت بها العباد (2023) على(41) معلمةً من معلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمعرفة وجهة نظرهن حول معوقات تطبيق التعليم، وقد أسفرت النتائج عن درجة عالية على جميع أنواع المعوقات، وكانت المعوقات المتعلقة بمعلمات التعليم العام في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن مستوى مرتفع، كما أظهرت الدراسة أنه: لا توجد فروق بين المعلمات وفقاً للمتغيرات(سنوات الخبرة، والمؤهل، وعدد الدورات)، وبالرغم من عدم وجود تأثير للتدريب فإن نتائج محور معوقات تتعلق بمعلمات التعليم العام أسفرت عن وجود حاجة عالية للتدريب.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الأدبيات التي بحثت في جاهزية معلمي التعليم العام؛ أن معظم أولئك المعلمين لا يمتلكون الكفايات اللازمة لاستيفاء متطلبات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي (الشهري والحسيني ،2025). كما أشارت دراسة كلٍ من باعثمان والسديري (2018)، والربيعان والمطيري (2024) إلى ندرة الدراسات العربية، والمحلية التي بحثت في إعداد معلمي التعليم العام، وجاهزيتهم للعمل وفق منظومة التعليم الشامل، بناءً على ما سبق، لاتزال هناك بعض الفجوات التي تحتاج المزيد من البحث، والدراسة؛ إذ أشارت العديد من الدراسات إلى أن التدريب سواءً كان مستمراً، أم أولياً يعد من العوامل المهمة التي تشكل المواقف لدى المعلمين، كما أن جودة ذلك التدريب قد أسهم في رفع مستوى كفاياتهم التدريسية، وفقاً لما تم ذكره، لا شك في ضرورة التدريب للمعلمين باعتباره مفتاح تحقيق الوصول لجميع الطلاب، بالإضافة إلى الكفايات المنهجية التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون في تأهيلهم للتدريس في فصول التعليم الشامل، في هذا

الصدد تشير Nur Azizah , et al (2024) أن كفايات المعلمين تتغير بعد حصول المعلمين على التدريب، ومن الفجوات المهمة أيضاً، إدراك المعلمين أهمية الاستعانة بمعلمي صعوبات التعلم، وغيرهم ممن يقدمون لهم الاستشارة، والدعم في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يجب أن تُعطى شبكات الدعم المجتمعي مع الجهات ذات الصلة بتعليم الطلاب الأهمية في الدراسة، والتقصي للتمكن من تقديم منظور شامل لجاهزية المعلم للعمل مع الطلاب كافة، وفي ضوء ما سبق، وما أشارت إليه الأدبيات من حاجة إلى سد فجوة معرفة متطلبات المعلمين نحو إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا لمتغير نوع التدريب؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا المتغيرات (النوع(ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

1) تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل.

2) العلاقة الارتباطية بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟

3) الفروق في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا لمتغير نوع التدريب.

4) الفروق في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا المتغيرات (النوع (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: بناءً على ما تم ذكره في الفجوة التي دعت إلى إجراء هذه الدراسة، فإن أهمية إجرائها تتجلى في ضرورة الاستجابة للتوجهات الحديثة في إعداد معلمي الفصول الشاملة، وإثراء الأدبيات محلياً، وعربياً في كفايات معلمي التعليم العام، وتطويرهم المهني.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها: ستفيد صانعي القرار في ميدان صعوبات التعلم، والتعليم الشامل من خلال معرفة ما يمتلكه المعلمون من كفايات تؤهلهم للعمل مع ذوي صعوبات التعلم ودفع الجهود لتجويد، وتوجيه مجالات التحسين التي هم بحاجة إلى تنميتها من أجل العمل بكفاءة مع أولئك الطلبة.

- كما تكمن أهمية الدراسة في اختبار موثوقية استبانة (CEFI-R) التي يتم تطبيقها لأول مرة في سياق التعليم الشامل، والتعليم بشكل عام في البحوث العربية، فقد أشارت نتائج الدراسات التي استخدمت الاستبانة بلغتها الأصلية (الإنجليزية) أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وموثوقية عالية، كما أثبتت صلاحيتها للتطبيق محلياً حيث تم تفصيل ذلك في قسم المنهجية.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بموضوعها الذي يتمثل في دراسة تصورات المعلمين نحو (أ) مفهم التنوع، (ب) تكييف المناهج التعليمية، وأساليب التدريس، والتقييم، (ج) مصادر الدعم، (ج) المشاركة المجتمعية وفقاً لعددٍ من المتغيرات ذات التأثير، وبحدودها البشرية على معلمي، ومعلمات التعليم العام، وبحدودها الزمنية من العام الدراسي 1446-1447هـ، فيما اقتصرت حدودها المكانية على المدارس التي تضم الفصول الشاملة التي يلتحق بها ذوو صعوبات التعلم، التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

التعريفات الإجرائية ومصطلحات الدراسة:

الكفايات:

يعرفها العنزي (2022) بأنها: "مجموعة الخبرات، والاتجاهات، والمهارات، والمعارف التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق أهداف العملية التعليمية (ص. 392).

التعريف الإجرائي هي: مجموعة المعتقدات والمعارف والمهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها معلم التعليم العام والتي تمكنه من العمل مع الطلاب ذوي الاعاقة في الفصول الشاملة، والتي تظهر في أدائه وسلوكه المهني، أثناء تعامله معهم.

معلمو التعليم العام:

وفقاً لتعريف Alnahdi (2014) يشير هذا المصطلح إلى: "المعلمين المتخصصين في مواد عامة غير التربية الخاصة، والذين يعملون في مدارس تضم برامج التربية الخاصة" (ص. 83) كما يعرف

Gonzela-Gil et al (2019) معلم التعليم الشامل بأنه: "المعلم الذي يعتبر التنوع سمة إيجابية تثري التعليم ومن ثم يُكيّف أساليب التدريس وفقاً لخصائص كل طالب، ويقدم الدعم لجميع احتياجاته، ويتم ذلك بمشاركة، وتعاون جميع الجهات المعنية"(ص. 231)

التعريف الإجرائي: جميع المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ولديهم مؤهل درجة البكالوريوس على الأقل في أي تخصص عام، ويعملون في مدارس ملحقاً بها الفصول الشاملة، التي تضم طلاباً من ذوي صعوبات التعلم.

الفصول الشاملة:

هي: "بيئات تعليمية يدرُس فيها جميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو الإعاقة، والاحتياجات التعليمية الخاصة داخل الفصول العادية مع أقرانهم، مع تهيئة البيئة التعليمية، وتوفير التسهيلات، والدعم المناسبَين بما يضمن المشاركة الكاملة، والتعلم الفاعل لجميع المتعلمين" (UNICEF, n.d, p....).

التعريف الإجرائي هي: الفصول التي يتم فيها تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع زملائهم من الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام بغض النظر عن نوع إعاقة الطالب، أو درجتها وتتبع نظام التعليم الشامل الذي يقر حق جميع الطلاب في التعليم في البيئات الأقل تقييداً.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المستهدفة في الدراسة دون التطرق إلى أسبابها، أو ما ينتج عنها، وذلك عن طريق استجواب عينة ممثلة من مجتمع الدراسة (العساف، 2013). ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام استبانة تم تقنينها بهدف تطبيق هذه الدراسة، فقد ذكر (Cohen et al, 2011) أن الاستبانات الوصفية تصف البيانات المتعلقة بالمتغيرات محل الدراسة، وتعد أداة مفيدة للباحثين لجمع المعلومات المتعلقة بالاتجاهات، والمعتقدات، والتصورات، والتفضيلات، والسلوكيات، والخبرات سواءً في الماضي، أم الحاضر، كما أنه يتميز بإمكانية تعميم النتائج وشموليتها ضمن معايير محددة وتحديد مستوى الثقة في مجموعة النتائج ذات العلاقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي، ومعلمات التعليم العام في المدارس الملحق بها فصول التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية للعام1446 -1447هـ، يذكر الضحيان (2012) - وفقاً لأسس تحديد حجم العينة في المجتمعات الكبيرة - أن جميع المعادلات لا يمكن أن تولد أكثر من 384-385 مفردة، وعليه فإن الحد الأدنى لحجم العينة 384 عند مستوى ثقة 95% وهامش خطأ 5%.ولتمثيل هذا المجتمع، فقد استخدمت الدراسة الحالية أسلوب العينة الطبقية المتاحة (stratified convenience) لجمع البيانات من معلمي، ومعلمات التعليم العام، تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى خمس طبقات، وفقاً لإدارات التعليم

المركزية للمناطق الجغرافية في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار المشاركين المتاحين من كل طبقة من خلال الاستجابة للاستبانة الالكترونية بهدف ضمان تمثيل مناسب لمختلف المناطق الجغرافية. كما تم الأخذ في الاعتبار تفاوت أعداد المعلمين من منطقة لأخرى لذلك فهي الطريقة الأنسب لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (359) معلمًا ومعلمةً، والتي يصف خصائصها الجدول (1).

الجدول 1

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	161	%44.8
	أنثى	198	%55.2
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	286	%79.7
	ماجستير	67	%18.7
	دكتوراه	6	%1.7
عدد سنوات الخبرة	من خمس سنوات فأقل	60	%16.7
	من (6) إلى (10) سنوات	79	%22
	من (11) إلى (15) سنة	59	%16.4
	أكثر من 15 سنة	161	%44.8
حضور دورات تدريبية في صعوبات التعلم	نعم	200	%55.7
	لا	159	%44.3
الحصول على دبلوم في صعوبات التعلم	نعم	61	%17
	لا	298	%83
نوع التدريب	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	148	%41.2
	دبلوم في صعوبات التعلم	9	%2.5
	دورات تدريبية + دبلوم	52	%14.5
	لا ينطبق	150	%41.8
المنطقة الجغرافية للمدرسة	الوسطى	157	%43.7
	الشمالية	83	%23.1
	الشرقية	31	%8.6
	الغربية	50	%13.9
	الجنوبية	38	%10.6

وفقاً للبيانات أعلاه فإن المعلمات مثلن النسبة الأعلى (55.2%) في حين مثّل المعلمون (44.8%)، وأن غالبية العينة المدروسة يحملون مؤهل (بكالوريوس) بما نسبته (79.7%)، وأما الحاصلين على (الدكتوراه)

فكانوا الفئة الأقل إذ شكلوا فقط (1.7%)، كما أظهرت نتائج الجدول أعلاه تنوعًا في مستويات الخبرة التدريسية لعينة الدراسة، وكانت النسبة الأعلى لمن تزيد سنوات خبرتهم عن (15) سنة بنسبة (44.8%)، أما من تتراوح سنوات خبرتهم بين (11- 15) سنة فكانوا الفئة الأقل بنسبة تمثيل (16.4%)، وأفاد (55.7%) من المشاركين إلى أنهم سبق لهم الالتحاق ببرامج تدريبية في صعوبات التعلم، بينما أشار غالبية المشاركين أنهم لم يحصلوا على دبلوم في صعوبات التعلم، وقد شكلوا نسبة (83%)، وتعكس خصائص العينة أن أكثر أنواع التدريب انتشاراً كانت الدورات التدريبية في صعوبات التعلم بنسبة (41.2%) بينما تمثل نسبة الحاصلين على دبلوم ودورات تدريبية معاً (14.5%)، وجاء الحاصلون على الدبلوم في صعوبات التعلم في المرتبة الأقل (2.5%). وتؤكد هذه النتيجة على أنَّ الدورات التدريبية القصيرة تمثل الوسيلة الأكثر شيوعًا للتأهيل، والتطوير المهني مقارنة بالدبلومات المتخصصة، وأخيرًا وجد أنَّ النسبة الأعلى من المشاركين تقع مدارسهم في المنطقة (الوسطى) بنسبة (43.7%)، أما من تقع مدارسهم ضمن المنطقة الشرقية فكانوا الفئة الأقل إذ لم يشكلوا سوى نسبة (8.6%) من مجمل العينة المدروسة.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات في تصورات معلمي التعلم العام نحو إعدادهم للتدريس في فصول التعليم الشامل تبنت الباحثة استبانة (2019) Questionnaire for The Evaluation of Teachers Training for Inclusion (CEFI-R)

إذ قامت بتكييفه (لغوياً) على البيئة العربية والسعودية تحديداً، إذ لا توجد دارسة عربية - على حد علم الباحثة - قد استخدمت هذه الأداة في سياق التعليم الشامل، أو أي سياقات أخرى في التعليم، والجدير بالذكر أنه تم تبني الاستبانة بنسختها النهائية التي تم تطويرها بواسطة(2019) Gonzela-Gil et al كنسخة منقحة من أداة CEFI-R الأصلية للباحثين أنفسهم بهدف تقديم أداة أكثر إيجازاً و قوة من الناحية السيكومترية إذ تُعد إطاراً شاملاً لتحيد المجالات التي يُعبّر فيه المعلمون عن احتياجاتهم إلى مزيد من الإعداد لتلبية الاحتياجات في الفصول الشاملة، وقد طورت هذه الأداة لمعالجة القصور في الأدوات السابقة التي غالباً ما تركز - بشكل ضيق جداً - على الطلاب ذوي الإعاقة، أو تفتقر إلى التعميم، كما تمت مراجعة الأدبيات التي تبنت هذه الأداة في سياقات دولية مختلفة حتى هذا العام(2026)؛ ولأن ترجمة أدوات البحث - وخصوصاً الاستبانات - من لغة إلى أخرى كالعربية قد يؤدي إلى بعض المشاكل الناجمة من اختلاف الثقافات (Khalaila, 2013) تبرز ضرورة استخدام تقنيات تساعد على تجنب أي خطأ في ترجمة أداة الدراسة مثل الترجمة العكسية Double translation.

وتعرف بأنها: إجراء مهم لاختبار موثوقية الأداة إذا كانت بلغة تختلف عن لغة عينة البحث تتضمن خطوات منهجية، وعلمية تساعد الباحث على التأكد من جودة الترجمة، وأن النسخة المترجمة تحمل المعنى

والهدف نفسه (Chua, 2016 ; Beaton et al., 2000)، وعليه، وبعد التأكد من ملاءمة فقرات الاستبانة للبيئة العربية قامت الباحثة بالترجمة العكسية، التي تمثلت في ترجمتها بواسطة الباحثة إلى اللغة العربية، ثم تقديمها لمتخصصين اثنين (2) خبيرين في التربية الخاصة، وسياقات التعليم الشامل ولديهم مهارة عالية في اللغة الإنجليزية، وقد قاما بإعادة كتابة العبارات باللغة الإنجليزية، ثم تمت المقارنة بواسطة الباحثة مع النسخة الأصلية، وتنقيحها إن استدعت الحاجة لذلك، تم التأكد من صحة ترجمة العبارات، ومطابقتها للمعنى المراد في نسخة الاستبانة بلغتها الأصلية.

ولتطبيق هذه الدراسة، تم تصميم استبانة إلكترونية مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول يحتوي على مقدمة تعريفية عن الاستبانة والهدف منه..... وحقوق المشاركين، وفقاً لأخلاقيات البحث التي استندت عليها الباحثة من الجهة الأكاديمية التي تنتمي إليها، ثم يأتي القسم الثاني الذي يضم البيانات الأولية ومتغيرات الدراسة الديموغرافية (النوع (ذكور، إناث)، سنوات الخبرة، نوع التدريب)، إذ اقترح (2019) Gonzela-Gil et al الدراسات التي ستتبنى الأداة، توسيع عينة المعلمين جغرافياً، ودراسة أثر متغيرات ديموغرافية مثل: النوع، وسنوات الخبرة، والتدريب وذلك بهدف تحديد الثغرات الرئيسة التي تعوق تطوير تدريب المعلمين، أما القسم الثالث والأساسي فهو استبانة CEFI-R وتضم أربعة أبعاد رئيسة، ويطلق على هذه الأبعاد - في بعض الدراسات التي تبنت هذا الاستبانة - Teaching competencies الكفايات التدريسية (Marcos-Rivero et al., 2026؛ Arias-Pastor, et al., 2026؛ Basister et al., 2025؛ Rojo-Ramos et al., 2020؛ Gonzela-Gil et al., 2019).

ويتضمن البعد الأول (Conception of Diversity) مفهوم التنوع ،تصورات المعلم عن مفهوم التنوع وكيفية التفكير في تعليم الطلاب، والسياسة التعليمية المتعلقة بالتنوع التي يتبناها المعلم للحكم واتخاذ القرارات، ويتضمن هذا البعد خمس عبارات، فيما يقيس البعد الثاني (Methodology) المنهجية، ما إذا كان المعلمون يرون أنفسهم قادرين على تصميم، وتكييف المنهجيات التعليمية، وأساليب التدريس، وممارسات التقييم لمراعاة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويضم خمس عبارات، أما البعد الثالث (Support) الدعم، فيحتوي على تقييم وجهات نظر المعلمين حول أفضل السبل لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بما في ذلك التعاون بين المعلمين، ودور معلمي الدعم، وتوزيعهم داخل فصول التعليم الشامل، وأين يقدم هذا الدعم، و يضم ثلاث عبارات، أخيراً يضم البعد الرابع (Community Participation) المشاركة المجتمعية، أربع عبارات تهدف إلى تقييم مدى مشاركة الجهات المعنية ذات العلاقة بالعملية التعليمية مثل: المكتبات، الجمعيات التخصصية وما إلى ذلك ويعبر هذا البعد عن خلق ثقافات شاملة تؤمن بالتنوع وتوفر له جميع سبل الدعم والتعاون. وقد تم اختيار مقياس Likert ليكرت الخماسي

لتصنيف استجابات المعلمين (5 = موافق بشدة، 4= موافق، 3= موافق إلى حدٍ ما، 2= غير موافق، 1= غير موافق إطلاقاً).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من توفر مؤشر الصدق الظاهري للاستبانة بعد تحكيم مُحكِمَين[1] من الخبراء في صعوبات التعلم، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة - غير مشمولين بعينتها الأساسية - بلغ عددها (100) معلمٍ ومعلمةً لغرض التحقق من الاتساق الداخلي بحساب مصفوفة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعْد المنتمية له، وبين الفقرات، والأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson-r)، وفقاً للجدول (2) فإن جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين الفقرات المكونة للاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات، والأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (0.418) في حدها الأدنى، و(0.930) في حدها الأعلى، وهو ما يعكس اتساقاً داخلياً للاستبانة، وأنها صادقة بنائياً، وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال والدرجة الكلية للاستبانة CEFI-R

م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
	البُعْد الأول (مفهوم التنوع)	-	**0.901
1	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم	**0.724	**0.601
2	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية ولا يؤثرون سلبيًا على تعلم زملائهم.	**0.514	**0.487
3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام	**0.820	**0.756
4	يستطيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي	**0.785	**0.703

[1] تتقدم الباحثة بخالص الشكر لكل من د. هدى مطلق العنزي، دكتوراه في صعوبات التعلم، و د. نورة بنت صالح بن غشيان، دكتوراه في صعوبات التعلم، من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لإسهاماتها الفاعلة في تحكيم أداة الدراسة.

م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
5	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفي.	**0.853	**0.783
البُعْد الثاني (المنهجية وأساليب التدريس)		-	**0.910
1	أعرف كيف أدرس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية	**0.885	**0.845
2	أمتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب	**0.892	**0.823
3	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب	**0.744	**0.735
4	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلبي احتياجات جميع الطلاب	**0.565	**0.418
5	أستطيع تكييف أساليب التواصل الخاصة بما يضمن مشاركة جميع الطلاب بفاعلية داخل الصف	**0.865	**0.764
البُعْد الثالث (مصادر الدعم)		-	**0.922
1	اعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة من معلم صعوبات التعلم داخل الصف بدلاً من تقديمها في غرفة المصادر	**0.845	**0.766
2	يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.	**0.801	**0.734
3	أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	**0.838	**0.790
البُعْد الرابع (المشاركة المجتمعية)		-	**0.930
1	ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، الوالدين، معلم صعوبات التعلم والطلاب أنفسهم).	**0.743	**0.668
2	يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.	**0.831	**0.726
3	ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.	**0.770	**0.788

م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
4	يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع مثل المكتبات والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.	**0.657	**0.622

التحقق من ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، فكانت معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول (3) إذ يتضح أن قيم مؤشرات الثبات لأبعاد الاستبانة امتدت ما بين (0.74 – 0.85)، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.94)، وجميعها مؤشرات ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة، إذ إن جميع القيم تزيد عن الحد الأدنى المقبول للثبات (Alpha ≥ 0.60)، مما يعطي مؤشراً جيداً لملاءمة CEFI-R لهذه الدراسة.

الجدول (3)

معاملات ثبات ألفا كرونمباخ

ترتيب البعد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعْد الأول	فهم المعلمين للتنوع	5	0.80
البُعْد الثاني	المنهجية وأساليب التدريس	5	0.85
البُعْد الثالث	مصادر الدعم	3	0.77
البُعْد الرابع	المشاركة المجتمعية	4	0.74
	الثبات العام للاستبانة	17	0.94

الأساليب الإحصائية:

عُولجت بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistic) الإصدار (27)، واستخرجت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)، اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent- samples T test)، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، اختبار (LSD) للمقارنات البُعْدية. وفُسرت المتوسطات الحسابية بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسِّر للمتوسط الحسابي كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (4):

مقياس التقدير الخماسي لتفسير المتوسط الحسابي

الاستجابات	غير مو افق إطلاقًا	غير مو افق	مو افق إلى حد ما	مو افق	مو افق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5
فئة المتوسط الحسابي	من 1 إلى أقل من1.80	من 1.80 إلى أقل من 2.60	من 2.60 إلى أقل من 3.40	من 3.40 إلى أقل من 4.20	من 4.20 إلى 5.00
التصنيف	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول، ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: "**ما تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل؟**"

وقد تمت الإجابة عن السؤال الأول على اتجاهين كما يأتي:

1.الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لأبعاد (CEFI-R) بشكل مجمل، كما تم ترتيب الأبعاد وفقًا للمتوسط الحسابي لكل منها كما يظهر في جدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الشاملة

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
فهم المعلمين للتنوع	3.82	0.835	مرتفعة	1
المشاركة المجتمعية	3.82	0.866	مرتفعة	2
المنهجية وأساليب التدريس	3.63	0.880	مرتفعة	3
مصادر الدعم	3.39	1.03	متوسطة	4
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي العام=3.69		الانحراف المعياري=0.663	
	التَّقدير العام لدرجة الموافقة (مرتفعة)			

تُظهر نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام (الإجمالي) لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل بلغ (3.69 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.663)، ومقارنة بالمحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، يتضح أن

تقديرات هؤلاء المعلمين لمستوى استعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة جاءت إجمالًا بدرجة مرتفعة، إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة الموافقة (المرتفعة)، التي يمتد مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20)، وعند ترتيب أبعاد الاستبانة وفقًا للمتوسط الحسابي لكل منها تبين أن المتوسطات الحسابية امتدت بين (3.39- 3.82) من أصل (5.00) درجات، إذ كان أعلاها لبُعد (فهم المعلمين للتنوع) بمتوسط حسابي قدره (3.82 من 5.00) وانحراف معياري مقداره (0.835) وبدرجة (مرتفعة)، بينما كان أدناها لبعد (مصادر الدعم) بمتوسط حسابي قدره (3.39 من 5.00) وانحراف معياري مقداره (1.03) وبدرجة (متوسطة). وقد تعكس هذه النتيجة التركيز الذي توليه برامج التطوير المهني لمفاهيم الدمج، والتنوع أكثر من تركيزها على مهارات العمل الجماعي، والتعاون. تشير العباد (2023) إلى أن من معوقات التعليم الشامل ضعف التعاون بين الأطراف الداعمة للعملية التعليمية، وبالرغم من أن هذه النتيجة؛ فإنها تتفق مع دراسة (2026) Marcos-Rivero et al إذ جاء مفهوم التنوع مرتفعاً بانحراف معياري قدره (1.07) ومتوسط (3.3) وهي أعلى من نتيجة الدراسة الحالية إلا أنها تختلف في كونها جاءت في المرتبة الثانية في تلك الدراسة، كما تختلف عن نتائج الدراسات(2026) Marcos-Rivero et al، ودراسة (2026) Arias-Pastor et al ،ودراسة(2022) Trivino-Amigo et al ، ودراسة (2022) Rojo-Ramos et al التي اتفقت على أن (المشاركة المجتمعية) جاءت في المرتبة الأولى، كما اختلفت أيضاً في المرتبة الأخيرة، إذ كانت لصالح مفهوم التنوع في دراسة Arias-Pastor et al، ومصادر الدعم في(2022)Trivino-Amigo et al ، والمنهجية في دراسة (2026) Marcos-Rivero et al ، ودراسة(2022) Rojo-Ramos et al.

2.الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد الاستبانة:

أولًا: فهم المعلمين للتنوع:

وفقاً للنتائج في الجدول (6)، جاءت تقديرات المعلمين لمستوى فهمهم للتنوع إجمالاً بدرجة (مرتفعة) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة في هذا البعد (3.82 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.835)؛ ممّا يعني - وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المفسّر للمتوسط الحسابي - أنَّ هناك درجة موافقة (مرتفعة) من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة في هذا البُعد، إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة الموافقة (المرتفعة)، التي يمتد مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20).

وقد جاءت جميع فقراته الخمس بدرجة موافقة (مرتفعة) وفقَ المحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، إذ امتدت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.49– 4.00) درجة من أصل (5.00) درجات، وقد كان أعلى متوسط حسابي للعبارة (وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية، ولا يؤثرون سلبيًا على تعلم زملائهم)، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.00 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.962) واحتلت بذلك المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة) بين الفقرات التي تُمثل هذا

البُعد. وتوافق دراسة كل من Arias-Pastor et al (2026) Rojo-Ramos et al (2020) هذه النتيجة. بينما كانت العبارة (أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم)، هي الأدنى فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.49 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.16)، واحتلت بذلك المرتبة الخامسة، والأخيرة وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وبذلك تكون نتيجة Arias-Pastor et al (2026) مخالفة لها إذ جاءت في المرتبة الثانية، وفي دراسة Rojo-Ramos et al (2020) جاءت في المرتبة الأولى تكراراً، وهذا لا يعني عدم اتساق النتائج إذ تشير الدراسة الحالية إلى درجة مرتفعة للعبارة، وإن جاءت في ترتيبها الأخير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بامتلاك المعلمين معتقداتٍ إيجابية ووعياً بالفروق الفردية بين الطلبة وإدراكهم أن الاختلاف في قدرات هؤلاء الطلبة لا يعوق تعلمهم، بل هو سمة يدركها أولئك المعلمون داخل فصول التعليم الشامل.

الجدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد مفهوم التنوع

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
1	5	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم	85	23.7	95	26.5	110	30.6	49	13.6	20	5.6	مرتفعة	1.16	3.49
2	1	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية ولا يؤثرون سلبيًا على تعلم زملائهم	126	35.1	139	38.7	67	18.7	21	5.8	6	1.7	مرتفعة	0.962	4.00

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
3	3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام	139	38.7	101	28.1	77	21.4	28	7.8	14	3.9	3.90	1.12	مرتفعة
4	4	يستطيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي	126	35.1	105	29.2	80	22.3	23	6.4	25	7	3.79	1.19	مرتفعة
5	2	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفي	130	36.2	128	35.7	59	16.4	31	8.6	11	3.1	3.93	1.07	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبُعد			الانحراف المعياري للبُعد				التَّقدير العام لدرجة الموافقة								
3.82			0.835				مرتفعة								

ثانياً: المنهجية وأساليب التدريس:

جاءت تقديرات المعلمين لمستوى إدراكهم للكفايات المنهجية والتدريسية بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة) كما تظهر في الجدول (7)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت البُعد الثاني (3.63 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.880)؛ ممّا يعني درجة موافقة (مرتفعة) من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا البُعد إجمالًا؛ إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة

الموافقة (المرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20). امتدت المتوسطات الحسابية للفقرات الخمس ما بين (3.33– 3.98) درجة من أصل (5.00) درجات، أي وزعت بين درجات موافقة تراوحت بين (المتوسطة) و(المرتفعة).

وقد أسفرت النتائج عن أعلى متوسط حساب للعبارة (أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلبي احتياجات جميع الطلاب)، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.98 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.05) واحتلت بذلك المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بامتلاك المعلمين ثقة عالية بقدرتهم على توظيف المواد التدريسية وإجراء التعديلات المناسبة بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويُعزى ذلك إلى تراكم الخبرات لدى هؤلاء المعلمين وتنوع المواقف التدريسية في فصول التعليم الشامل، كما تعكس - أيضاً - وعيهم بأهمية توفير بدائل متنوعة للمحتوى والمهام التعليمية بما يتيح للطلبة فرصاً متكافئة للمشاركة والتعلم. وتأتي نتيجة دراسة Arias-Pastor et al (2026) موافقة لهذه النتيجة، كذلك دراسة Nur Azizah et al (2024) التي أشارت إلى أن المعلمين يكيفون الاستراتيجيات التدريسية، والمنهجية.

بينما عبرت العبارة (أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب) عن أدنى متوسط حسابي فقد بلغ (3.33 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.15) وتقع بذلك في المرتبة الخامسة، والأخيرة وبدرجة موافقة (متوسطة)، تدعم دراسة السرطاوي وقراقيش (2016) هذه النتيجة إذ كانت كفايات المعلمين في أساليب التقييم هي الأدنى، ودراسة الشهري والحسيني (2025) التي كانت فيها درجة الكفايات التقييمية منخفضة، بينما تخالفها دراسة Nur Azizah et al (2024) ، التي وجدت أنها من الكفايات الأعلى، تفسر الباحثة ذلك بأن البرامج الأكاديمية في الجامعات تفتقر إلى الإعداد المتخصص في مجال التقييم، كما يمكن ربط ذلك بما ظهر في هذه الدراسة من ضعف التعاون بين هؤلاء المعلمين، والمتخصصين وهذا - بلا شك -يؤثر في استفادتهم من الخبرات في مثل هذه الجوانب.

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد المنهجية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
1	3	أعرف كيف	85	23.7	122	34	95	26.5	38	10.6	19	5.3	3.60	1.12	مرتفعة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		أدرس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية													
2	4	امتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب	72	20.1	122	34	93	25.9	46	12.8	26	7.2	3.47	1.16	مرتفعة
3	5	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب	60	16.7	110	30.6	101	28.1	63	17.5	25	7	3.33	1.15	متوسطة
4	1	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلبي احتياجات جميع الطلاب	139	38.7	119	33.1	66	18.4	25	7	10	2.8	3.98	1.05	مرتفعة
5	2	أستطيع تكييف أساليب التواصل الخاصة بما يضمن مشاركة	98	27.3	136	37.9	86	24	25	7	14	3.9	3.78	1.05	مرتفعة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق	غير موافق إطلاقًا	
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
		جميع الطلاب بفاعلية داخل الصف									

المتوسط الحسابي العام للبُعد	الانحراف المعياري للبُعد	التَّقدير العام لدرجة الموافقة
3.63	0.880	مرتفعة

ثالثاً: مصادر الدعم:

وفقاً للجدول (8) فقد جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لمستوى إدراكهم لأنظمة الدعم المقدمة في الفصول الشاملة بدرجة (متوسطة) إجمالاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (3.39 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.03). ممَّا يعني - وفقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي - أن هناك درجة موافقة (متوسطة) من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا البُعد إجمالًا، التي يمتدُّ مداها من (2.60 إلى أقل من 3.40). وقد امتدت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (3.13– 3.77) درجة من أصل (5.00) درجات، أي وزعت بين درجات موافقة تراوحت بين (المتوسطة) و(المرتفعة) وفْقَ المحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، وقد احتلت العبارة (أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم)، الأعلى في هذا البعد وبدرجة موافقة (مرتفعة) إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.77 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.10). ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمين لأهمية تقديم الدعم التعليمي في إطار تعاوني بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم بدلاً من نقل الطالب لغرفة المصادر وتلقيه التعليم الفردي، وفي المقابل، فإن حصول أنظمة الدعم على درجة متوسطة قد يُشير إلى القبول النظري لدور معلم صعوبات التعلم أثناء الحصة الدراسية في الصف، الذي قد تصاحبه بعض الصعوبات في التعاون، التي قد تُعزى إلى عدم وضوح آليته لدى المعلمين فيما يتعلق بتوزيع الأدوار وتوفير الخدمات الداعمة لتطبيق التعليم الشامل بفاعلية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(2020) Rojo-Ramos et al. في حين جاءت العبارة: (يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف) في الترتيب الثالث، والأخير، وبدرجة موافقة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.13 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.36)، وهي ما توصلت إليه أيضاً دراسة (2020) Rojo-Ramos et al. في سياق مشابه، واختلفت دراسة الشهري والحسيني (2025) في أن

درجة الاتفاق منخفضة، فيما يتعلق بإدراك معلمي التعليم العام لدور معلمي صعوبات التعلم والعمل معهم. بناءً على ما سبق، عبر المعلمون في دراسة Nur Azizah et al (2024) عن حاجتهم إلى التعاون مع الزملاء لمعرفة احتياجات الطلاب، كما توصي دراسة Trivino-Amigo et al (2023) بأن تتجاوز برامج إعداد المعلمين المهارات التقليدية، وتركز على تطوير مهارات التعاون، والعمل الجماعي. وترى الباحثة أهمية التمكين في هذا البعد إذ يُعد تبادل الخبرات، والدعم من المختصين من أبرز مصادر تنمية مهارات وخبرات معلمي التعليم العام، وهذا ما عبر عنه معلمو التعليم العام في دراسة السلمان وآخرين (2024) أي حاجتهم إلى برامج تدريبية في مهارات العمل ضمن الفريق.

الجدول 8

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد مصادر الدعم

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
1	2	اعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة من معلم صعوبات التعلم داخل الصف بدلاً من تقديمها في غرفة المصادر.	71	19.8	87	24.2	107	29.8	55	15.3	39	10.9	3.27	1.25	متوسطة
2	3	يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.	78	21.7	67	18.7	94	26.2	65	18.1	55	15.3	3.13	1.36	متوسطة

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

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
3	1	أرى أن المكـــان المناســب لمعلــم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	114	31.8	106	29.5	93	25.9	34	9.5	12	3.3	3.77	1.10	مرتفعة

المتوسط الحسابي العام للبُعْد	الانحراف المعياري للبُعْد	التَّقدير العام لدرجة الموافقة
3.39	1.03	متوسطة

رابعاً: المشاركة المجتمعية:

جاءت تقديرات المعلمين لمستوى إدراكهم للمشاركة المجتمعية في الفصول الشاملة كما في الجدول (9) بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت هذا البعد (3.82 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.866)؛ ممّا يعني - وفقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسر للمتوسط الحسابي - أن هناك درجة موافقة (مرتفعة) على جميع الفقرات الأربع إجمالًا. وقد جاءت العبارة: (يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع مثل: المكتبات، والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (مرتفعة) وقد بلغ متوسطها الحسابي (4.09 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.11) ، في المقابل جاءت الفقرة: (ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، الوالدين ، معلم صعوبات التعلم، والطلاب أنفسهم) في المرتبة الأخيرة، وبدرجة موافقة (مرتفعة) إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.64 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.12)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمين أهمية الاستفادة من مؤسسات المجتمع في دعم العملية التعليمية وتلبية الاحتياجات المتنوعة لدى الطلاب ، كما يمكن تفسير حصول العبارة (ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية)على المرتبة الأخيرة بأنه على الرغم من تأييد المعلمين للمشاركة المجتمعية فإن المشاريع التعليمية قد تتطلب إجراءات تنظيمية وتنسيق، سيما مع الوالدين والجهات ذات العلاقة، وهو ما قد يعكس محدودية مشاركة المعلمين واقتصار أدوارهم على تنفيذ المشاريع داخل المدرسة، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة(2020) Rojo-Ramos et al إذ جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى، بينما عبارة: (يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع) جاءت في الترتيب الأخير من حيث الموافقة. بصورة عامة، يفسر (2023)

Trivino-Amigo et al ارتفاع عبارات هذا البعد؛ بأن الطلاب في المراحل الابتدائية يعتمدون على الوالدين، والأسرة ويتطلب ذلك تواصلًا مكثفًا مع المدرسة، والمعلمين مقارنة ببقية المراحل.

الجدول 9

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد مفهوم المشاركة المجتمعية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
1	4	ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، الوالدين، معلم صعوبات التعلم والطلاب أنفسهم).	92	25.6	119	33.1	95	26.5	34	9.5	19	5.3	3.64	1.12	مرتفعة
2	3	يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية	116	32.3	105	29.2	66	18.4	47	13.1	25	7	3.67	1.25	مرتفعة
3	2	ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.	128	35.7	116	32.3	73	20.3	26	7.2	16	4.5	3.87	1.11	مرتفعة
4	1	يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد	175	48.7	90	25.1	59	16.4	21	5.8	14	3.9	4.09	1.11	مرتفعة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات: موافق بشدة (تكرار/نسبة)	موافق (تكرار/نسبة)	موافق إلى حد ما (تكرار/نسبة)	غير موافق (تكرار/نسبة)	غير موافق إطلاقًا (تكرار/نسبة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		المجتمع مثل المكتبات والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية								

المتوسط الحسابي العام للبُعْد	الانحراف المعياري للبُعد	التقدير العام لدرجة الموافقة
3.82	0.866	مرتفعة

عرض نتيجة السؤال الثاني، ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟،**

تم التحقق من إجابة هذا السؤال، المتعلق بتحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد الكفايات الأربعة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson-r)؛ للكشف عن قوة واتجاه العلاقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

الجدول 10

معاملات الارتباط بين أبعاد CEFI-R الأربعة

المتغيّرات	فهم المعلمين للتنوع	المنهجية وأساليب التدريس	مصادر الدعم	المشاركة المجتمعية
فهم المعلمين للتنوع	-			
المنهجية وأساليب التدريس	0.686**	-		
مصادر الدعم	0.082 -	0.028 -	-	
المشاركة المجتمعية	0.802**	0.768**	0.009 -	-

يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة القوة ودالة إحصائيًا بين بُعدي فهم المعلمين للتنوع، والمنهجية، وأساليب التدريس؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.686) ودلالاته

الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ ممَّا يُشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى فهم المعلمين للتنوع ازداد توظيفهم للمنهجيات، والاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التكامل بين المعرفة النظرية بمفهوم التنوع لدى المعلمين، والتطبيقات التربوية للاستراتيجيات التدريسية داخل البيئة التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Nur Azizah et al (2024) ؛ إذ وُجدت علاقة بين اتجاهات المعلمين، وتوظيفهم للاستراتيجيات، والتكييفات، يدعم ذلك ما ذكره Trivino-Amigo et al (2023) في أنه كلما زادت اتجاهات المعلمين نحو التنوع أسهم ذلك في امتلاكهم مهارات تدريسية أفضل.

كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) قوية ودالة إحصائيًا بين بُعْدَي فهم المعلمين للتنوع والمشاركة المجتمعية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.802) ودلالاته الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ وهو ما يدل على أن المعلمين الأكثر فهماً للتنوع يكونون أكثر وعياً وإدراكاً بأهمية بناء شراكات، وعلاقات إيجابية لدعم العملية التعليمية، وتعزيز بيئة التعلم الشامل، النتائج - أيضاً - أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) قوية ودالة إحصائيًا بين بُعْدي المنهجية وأساليب التدريس والمشاركة المجتمعية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.768) ودلالاته الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ ممَّا يعني أن مستوى إدراك المعلمين للكفايات المنهجية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين في بيئات التعليم الشامل يرتبط بزيادة مستوى التعاون، والشراكة مع مختلف الأطراف، والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.

بخلاف ذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائيًا بين بُعْدي فهم المعلمين للتنوع ومصادر الدعم، إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.082) ودلالاته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)، ممَّا يُشير إلى عدم وجود ارتباط جوهري بين البُعدين، وأنَّ توفر مصادر الدعم، أو محدوديتها لا يرتبط بمستوى فهم المعلمين للتنوع. كما أبلغت النتائج - أيضاً - عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائيًا بين بُعْدي المنهجية وأساليب التدريس ومصادر الدعم إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.028) ودلالاته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ وهو ما يعكس استقلالية هذين البعدين نسبياً؛ بحيث لا تؤثر مصادر الدعم المتاحة - بصورة مباشرة - في مستوى إدراك المعلمين للكفايات المنهجية، والتدريسية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين في بيئات التعليم الشامل، كما أسفرت النتائج – أيضاً - عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائيًا بين بُعْدي مصادر الدعم، والمشاركة المجتمعية إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.090) ودلالاته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ ممَّا يدلُّ على عدم

وجود ارتباط جوهري بين البُعْدين. وأنَّ توفر مصادر الدعم لا ينعكس - بصورة مباشرة - على مستوى إدراك المعلمين للمشاركة المجتمعية في بيئات التعليم الشامل.

تستنتج الباحثة إن امتلاك المعلمين لاتجاهات إيجابية نحو التنوع في التعليم الشامل وحده لا يكفي، بل يتطلب أن يسعى المعلم إلى التطوير المهني المستمر، الذي يُختار بدقة وفقاً لجوانب القصور التي تظهر لديه والذي يُمكّنه من تحويل هذا الاتجاه إلى ممارسات تدريسية فعالة داخل الفصول الشاملة لتعزيز الانتقال من مجرد التدريب للتمكين وفقاً للاحتياج الفعلي بالكفايات اللازمة للتعليم الشامل.

عرض نتيجة السؤال الثالث، ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: **"هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا لمتغير التدريب؟".**

ولمعرفة ما إذا وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين وفقًا لمتغير (نوع التدريب)، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على أبعاد الاستبانة وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance)، والجدولان (11) و (12) يوضحان تلك النتائج.

الجدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً للتدريب

الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.89	0.805
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.20	0.539
	دورات تدريبية + دبلوم	4.43	0.702
المنهجية وأساليب التدريس	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.84	0.805
	دبلوم في صعوبات التعلم	3.78	0.543
	دورات تدريبية + دبلوم	4.26	0.592
مصادر الدعم	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.35	0.952
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.41	0.619
	دورات تدريبية + دبلوم	3.49	1.22
المشاركة المجتمعية	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.94	0.818
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.08	0.661
	دورات تدريبية + دبلوم	4.33	0.687

من خلال تحليل نتائج الجدول (11) يتَّضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لنوع التدريب؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لنوع التدريب

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
نوع التدريب	فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	11.144	2	5.572	9.363	0.001>	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	122.598	206	0.595			
		المجموع	133.742	208				
	المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	6.908	2	3.454	6.159	0.003	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	115.523	206	0.561			
		المجموع	122.431	208				
	مصادر الدعم	بين المجموعات	9.723	2	4.861	4.728	0.010	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	211.789	206	1.028			
		المجموع	221.512	208				
	المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	5.699	2	2.849	4.660	0.010	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	125.954	206	0.611			
		المجموع	131.653	208				

بالنظر إلى نتائج الجدول (12)يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا لنوع التدريب، ويظهر وجود دلالة إحصائية لقيم (ف)

الخاصة بأبعاد الاستبانة، و امتدت قيم (ف) المحسوبة لأبعاد الاستبانة بين (4.660 و 9.363)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات - وفق متغير نوع التدريب - جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بينها؛ ممَّا يُشير إلى أن لمتغير نوع التدريب أثراً في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس ذوي صعوبات التعلم نظراً للوعي والمسئولية التي أدركها المعلمون بعد التدريب، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (2026) Marcos-Rivero et al ، ودراسة (2026) Arias-Pastor et al ، و دراسة الشهري و الحسيني (2025)، و(2022) Trivino-Amigo et al ، ولتحديد موضع الاختلاف بين كلّ فئتين من فئات متغير نوع التدريب على حدة، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، الذي جاءت نتائجه كما هو واضح في الجدول الآتي:

الجدول (13)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام وفقاً لنوع التدريب

الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	نوع التدريب			الفرق لصالح
		دورات تدريبية في صعوبات التعلم	دبلوم في صعوبات التعلم	دورات تدريبية + دبلوم	
فهم المعلمين للتنوع	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	-			
	دبلوم في صعوبات التعلم		-		
	دورات تدريبية + دبلوم	*0.532		-	دورات تدريبية + دبلوم
المنهجية وأساليب التدريس	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	-			
	دبلوم في صعوبات التعلم		-		
	دورات تدريبية + دبلوم	*0.416		-	دورات تدريبية + دبلوم
مصادر الدعم	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	-			
	دبلوم في صعوبات التعلم	*1.06	-	*0.914	دبلوم في صعوبات التعلم
	دورات تدريبية + دبلوم			-	

الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	نوع التدريب			الفرق لصالح
		دورات تدريبية في صعوبات التعلم	دبلوم في صعوبات التعلم	دورات تدريبية + دبلوم	
المشاركة المجتمعية	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	-			
	دبلوم في صعوبات التعلم		-		
	دورات تدريبية + دبلوم	*0.384		-	دورات تدريبية + دبلوم

وفقاً للجدول أعلاه، تفوق تقديرات المعلمين الذين جمعوا بين الدورات التدريبية والدبلوم المتخصص في صعوبات التعلم في الأبعاد: (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) على تقديرات الحاصلين على الدورات التدريبية فقط بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). في المقابل، تفوق تقديرات الحاصلين على دبلوم في صعوبات التعلم في بُعد (مصادر الدعم) على تقديرات كل من الحاصلين على دورات تدريبية في صعوبات التعلم، ومن جمعوا بين الدورات التدريبية والدبلوم المتخصص في صعوبات التعلم بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يُعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة السرطاوي وقراقيش (2016) من وجود علاقة دالة إحصائياً في مستوى بعض كفايات المعلمين، ونوع البرنامج لصالح حملة الدبلوم.

وتعزو الباحثة تلك النتائج إلى أن النمط (دبلوم ودورات) يوفر إعدادًا متكاملاً يربط فيه المعلم بين معرفته النظرية، وخبرته، الأمر الذي يسهم في تعزيز الممارسات الشاملة، من استراتيجيات تدريسية، ومشاركة مجتمعية، بينما الذين حصلوا على دبلوم فقط؛ تفوقوا في بعد مصادر الدعم، إذ قد توفر مثل هذه البرامج خبرة أعمق في الخدمات المساندة، وأدوار الأطراف الداعمة، التي قد لا تتوفر في الدورات، فقد أشار المعلمون في دراسة السلمان وآخرين (2024) إلى افتقار محتوى الدورات لمهام فريق العمل، والتعاون.

كما تتفق نتائج دراسة كل من Arias-Pastor et al (2026) و Trivino-Amigo et al (2022) حول نوع التدريب، ومدته؛ إذ ساعد التدريب المستمر المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية فيما لم يكن للتدريب الأولي ذات التأثير، ويؤكد ذلك دراسة الشهري والحسيني (2025) إذ أظهرت أن امتلاك المعلمين للكفايات يزداد بزيادة عدد الدورات، وتتسق النتيجة مع ما أبلغت عنه دراسة Deng et al (2017) في أن غالبية البرامج المتاحة هي دورات قصيرة تركز على الاحتياجات الفورية للمعلمين، وأن النقص في التدريب طويل المدى (الذي يزيد عن 6 أشهر) أدى إلى مواجهة المعلمين تحديات ناتجة عن ضعف كفاياتهم المهنية في التعامل مع تنوعات احتياجات الطلاب، ويذكر Trivino-Amigo et al (2022) أنه على

الرغم من الزيادة الكبيرة في الإسهامات البحثية التي تركز على التعليم الشامل فإنها لم تؤد إلى تحسين إعداد، وتدريب المعلمين، وتوصي دراسة Rojo-Ramos et al (2020) أن يستمر التدريب لاكتساب الخبرة اللازمة محلياً، ويؤكد النعيم والزويد (2022) أن معلمي التعليم العام يحتاجون لتأهيل، وتدريب مكثف، كما ذكرت السلمان وآخرون (2024) أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمي التعليم العام؛ هي ضعف استهدافهم في برامج التعليم الشامل التدريبية، التي تستهدف - في الغالب - معلمي التربية الخاصة.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقًا المتغيرات (النوع(ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي)؟"

أولاً: متغير النوع: للمقارنة بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث تم استخدام (Independent - samples T test) لمعرفة ما إذا وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول (14)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لمتغير (النوع)

الأبعاد	مصدر التباين (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
فهم المعلمين للتنوع	ذكر	161	4.00	0.821	3.674	0.001>	دال إحصائيًا عند ≥0.05
	أنثى	198	3.68	0.820			
المنهجية وأساليب التدريس	ذكر	161	3.83	0.807	3.967	0.001>	دال إحصائيًا عند ≥0.05
	أنثى	198	3.47	0.905			
مصادر الدعم	ذكر	161	3.43	1.01	0.672	0.502	غير دال إحصائيًا عند ≥0.05
	أنثى	198	3.36	1.05			
المشاركة المجتمعية	ذكر	161	3.94	0.864	2.394	0.017	دال إحصائيًا عند ≥0.05
	أنثى	198	3.72	0.857			

من خلال تحليل نتائج الجدول (14) يتَّضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام نحو (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب

التدريس، المشاركة المجتمعية) وفقًا لمتغير النوع باتجاه المعلمين الذكور، إذ امتدت قيم (ت) المحسوبة لها بين (2.394 و 3.967)، ودلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)، بمعنى أن متوسطات المجموعات وفقَ متغير النوع جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بينها، بخلاف ما أظهرته نتائج دراسة Arias-Pastor et al (2026) ، إذ جاءت باتجاه الإناث في بعد المنهجية، كما تخالفها أيضاً نتيجة دراسة الشهري والحسيني (2025)؛ إذ جاءت باتجاه المعلمات في جميع الكفايات، بينما في بعد مصادر الدعم، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة له (0.672)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يُشير إلى أن متغير النوع لا تأثير له في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام نحو مصادر الدعم، على عكس نتائج Arias-Pastor et al (2026) إذ كانت باتجاه الإناث، كما لم تجد دراسة Rojo-Ramos et al (2020) فروقًا بين النوعين في جميع الأبعاد.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في تصورات المعلمين وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة)، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على أبعاد الاستبانة، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance). انظر للجدول الآتي:

الجدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لسنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين (سنوات الخبرة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	من خمس سنوات فأقل	4.06	0.836
	من (6) إلى (10) سنوات	3.87	0.816
	من (11) إلى (15) سنة	3.65	0.901
	أكثر من 15 سنة	3.77	0.805
المنهجية وأساليب التدريس	من خمس سنوات فأقل	3.91	0.789
	من (6) إلى (10) سنوات	3.66	0.906
	من (11) إلى (15) سنة	3.56	0.898
	أكثر من 15 سنة	3.54	0.877
مصادر الدعم	من خمس سنوات فأقل	3.51	1.17
	من (6) إلى (10) سنوات	3.57	0.976
	من (11) إلى (15) سنة	3.39	1.14
	أكثر من 15 سنة	3.26	0.950

الأبعاد	مصدر التباين (سنوات الخبرة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشاركة المجتمعية	من خمس سنوات فأقل	4.07	0.813
	من (6) إلى (10) سنوات	3.93	0.856
	من (11) إلى (15) سنة	3.64	0.896
	أكثر من 15 سنة	3.74	0.859

تُظهر نتائج الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (16):

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لسنوات الخبرة

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
عدد سنوات الخبرة	فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	5.621	3	1.874	2.727	0.044	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	243.881	355	0.687			
		المجموع	249.502	358				
	المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	6.205	3	2.068	2.712	0.045	دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	270.778	355	0.763			
		المجموع	276.983	358				
	مصادر الدعم	بين المجموعات	6.082	3	2.027	1.914	0.127	غير دال إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	375.989	355	1.059			
		المجموع	382.071	358				

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
	المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	7.672	3	2.557	3.483	0.016	دال إحصائيًا عند≥0.05
		داخل المجموعات	260.684	355	0.734			
		المجموع	268.356	358				

وفقاً للجدول أعلاه، توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≥ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين نحو (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ تبيَّن وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بهذه الأبعاد، إذ امتدت قيم (ف) المحسوبة لها بين (2.712 و 3.483)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به (α≥ 0.05)، بمعنى أن متوسطات المجموعات - وفق متغير عدد سنوات الخبرة - جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بينها. بينما أظهرت النتائج أن عدد سنوات الخبرة لا أثر له في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو مصادر الدعم، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (1.914)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به (α≥ 0.05)؛ بمعنى أنّ متوسطات المجموعات جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بينها، ولتحديد موضع الاختلاف بين كلّ فئتين من فئات متغير عدد سنوات الخبرة على حدة، تمَّ استخدام اختبار (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

الجدول (17)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام وفقاً لعدد سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين (عدد سنوات الخبرة)	عدد سنوات الخبرة: من خمس سنوات فأقل	من (6) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	أكثر من 15 سنة	الفرق لصالح
فهم المعلمين للتنوع	من خمس سنوات فأقل	-		*0.406	*0.287	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-			
	من (11) إلى (15) سنة			-		

الأبعاد	مصدر التباين (عدد سنوات الخبرة)	عدد سنوات الخبرة				الفرق لصالح
		من خمس سنوات فأقل	من (6) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	أكثر من 15 سنة	
	أكثر من 15 سنة				-	
المنهجية وأساليب التدريس	من خمس سنوات فأقل	-		*0.344	*0.366	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-			
	من (11) إلى (15) سنة			-		
	أكثر من 15 سنة				-	
المشاركة المجتمعية	من خمس سنوات فأقل	-		*0.431	*0.328	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-	*0.295		من (6) إلى (10) سنوات
	من (11) إلى (15) سنة			-		
	أكثر من 15 سنة				-	

وفقاً للنتائج في الجدول السابق، تفوق تقديرات المعلمين ممن تقل سنوات خبرتهم التدريسية عن (6) سنوات في الأبعاد (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) على تقديرات من تزيد سنوات خبرتهم التدريسية عن (10) سنوات بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). بينما تفوق تقديرات من تتراوح سنوات خبرتهم بين (6) إلى (10) سنوات في بعد (المشاركة المجتمعية) على تقديرات من تتراوح سنوات خبرتهم بين (11) إلى (15) سنة بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). توافق هذه النتيجة Arias-Pastor et al (2026) في أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات لديهم مواقف إيجابية نحو الفصول الشاملة مقارنة بالأعلى خبرة، ويُعزى ذلك إلى استفادة المعلمين حديثي الخبرة من فرص التطوير المهني، التي ركزت حديثاً على التعليم الشامل، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة Arias-Pastor et al (2026) في أن ذوي الخبرة الأعلى من 11 سنة أظهروا جاهزية في بعد المنهجية ، بالإضافة إلى نتائج دراسة السرطاوي وقراقيش (2016) إذ كانت لصالح ذوي الخبرة من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة في أساليب التقييم، التكييفات، والتعاون، أيضا دراسة الشهري والحسيني (2025) استنتجت أن الأعلى خبرة هم الأكثر امتلاكاً للكفايات، ويُفسَر ذلك تراكم الخبرات في الممارسات الصفية والتعامل مع المنهجيات بامتداد سنوات التدريس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل قد اكتسبوا خبرات حديثة في إعدادهم الجامعي مما قد يسهم في ارتفاع تقديراتهم لهذه الأبعاد مقارنة بذوي الخبرة الأعلى، كما يتميزون بالحماس نحو تعلم ما هو حديث ومواكب للتطورات في الممارسات التربوية والاستعداد لتطبيقها.

ثالثاً: متغير المؤهل الدراسي، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على أبعاد الاستبانة وفقاً للمؤهل الدراسي، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance) والتي تظهر نتائجها في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً للمؤهل الدراسي

الأبعاد	مصدر التباين (المؤهل الدراسي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	بكالوريوس	3.77	0.849
	ماجستير	4.02	0.757
	دكتوراه	4.03	0.686
المنهجية وأساليب التدريس	بكالوريوس	3.57	0.859
	ماجستير	3.86	0.934
	دكتوراه	4.00	0.876
مصادر الدعم	بكالوريوس	3.45	1.03
	ماجستير	3.16	1.03
	دكتوراه	3.00	0.760
المشاركة المجتمعية	بكالوريوس	3.78	0.867
	ماجستير	3.99	0.851
	دكتوراه	3.71	0.872

من خلال تحليل نتائج الجدول (18) يتَّضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين وفقَ متغير (المؤهل الدراسي)؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول الآتي (19).

الجدول (19)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام وفقاً للمؤهل الدراسي

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المؤهل الدراسي	فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	3.653	2	1.826	2.645	0.072	غير دال إحصائيًا عند 0.05≥
		داخل المجموعات	245.849	356	0.691			
		المجموع	249.502	358				
	المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	5.413	2	2.706	3.548	0.030	دال إحصائيًا عند 0.05≥
		داخل المجموعات	271.570	356	0.763			
		المجموع	276.983	358				
	مصادر الدعم	بين المجموعات	5.588	2	2.794	2.642	0.073	غير دال إحصائيًا عند 0.05≥
		داخل المجموعات	376.482	356	1.058			
		المجموع	382.071	358				
	المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	2.513	2	1.257	1.683	0.187	غير دال إحصائيًا عند 0.05≥
		داخل المجموعات	265.843	356	0.747			
		المجموع	268.356	358				

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين نحو (مفهوم التنوع، مصادر الدعم، المشاركة المجتمعية) وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي، إذ تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بهذه الأبعاد وامتدت قيم (ف) المحسوبة لها بين (1.683 و2.645)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يُشير إلى أن المؤهل الدراسي لا أثر له في تصوراتهم نحو تلك الأبعاد الثلاثة، وفيما يخص بُعد المنهجية، فقد أظهرت النتائج أن لمتغير المؤهل الدراسي أثرًا في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام، إذ وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (3.548)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \geq 0.05$).

ولتحديد مواضع الفروق بين فئات متغير المؤهل الدراسي، استُخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بعد ثبوت دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، وأظهرت النتائج - كما يوضح الجدول (20) - تفوق تقديرات المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير في مستوى إدراكهم للكفايات المنهجية على تقديرات الحاصلين على درجة البكالوريوس، وذلك بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السرطاوي وقراقيش (2016)، التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى بعض كفايات المعلمين والمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير، ويمكن تفسير ذلك بأن برامج الماجستير تقدم توسعاً أعمق في دراسة المنهجيات والاستراتيجيات التدريسية.

الجدول (20)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو المنهجية وأساليب التدريس وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي

البُعْد	مصدر التباين (المؤهل الدراسي)	المؤهل الدراسي			الفرق لصالح
		بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	
المنهجية وأساليب التدريس	بكالوريوس	-			ماجستير
	ماجستير	*0.290	-		
	دكتوراه			-	

توصيات الدراسة:

يتطلب تعزيز تطبيق التعليم الشامل التأكد من جاهزية المعلمين من خلال تدريبهم، وتزويدهم بالكفايات اللازمة التي تؤهلهم لاستخدام أساليب متنوعة في التدريس، والتقييم، وفي عملية تكييف المناهج الدراسية، وتعزيز إيمانهم بأهمية التعاون مع طاقم الدعم من معلمي صعوبات التعلم، ومساعدي المعلم بالإضافة إلى إشراك الأسر ومن له علاقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك توصي نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- أن تقوم مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد التطوير المهني المعلمين بالمملكة العربية السعودية بتبني مسارات تطوير مهنية مستمرة تجمع بين التأهيل الأكاديمي، والممارسات التطبيقية.
- على وزارة التعليم بالمملكة تعزيز محتوى البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وبرامج إعداد المعلم ما قبل الخدمة في مجالات تكييف المنهجيات التدريسية، وأساليب التقييم.
- أن تتولى المؤسسات المجتمعية بالمملكة تعزيز منظومة الدعم، والعمل كفريق بالإشراف المستمر والدعم الكامل المؤسسي لتحقيق التكامل في الأدوار والمسئوليات بين أطراف العملية التعليمية.

الأبحاث المستقبلية:

- إجراء الدراسة نفسها مع متغيرات أخرى مثل متغير حجم الصف والمرحلة الدراسية.
- دراسات تستهدف تقويم المحتوى العلمي لبرامج التدريب، والدورات للتحقق من كفاية المحتوى لما يحتاجه المعلم من كفايات.
- دراسات نوعية لفهم الخبرات المهنية للمعلمين بعمق، ومعرفة التحديات التي تواجههم في الممارسات اليومية في الفصول الشاملة.

المراجع

اولاً: المراجع العربية

باعثمان، شروق بنت طلال، والسديري، نوف بنت عبدالله بن عبدالمحسن. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24، ج 2)، 135–165. https://doi.org/10.21608/SERO.2018.91667165 .

الذوادي، إبراهيم. (2022). تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصف العادي: مراجعة أدبية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 38(5)، 1–47. https://search.mandumah.com/Record/1333476 .

الربيعان، عبدالله بن علي بن عبدالله، والمطيري، صفية بنت راضي. (2024). مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 307–358 . https://doi.org/10.53285/artsep.v6i2.2017

الزويد، فاطمة أحمد، والنعيم، فهد بن أحمد. (2021). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 19(4)، 97–128.

السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (2016). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(11)، 1–39 . https://doi.org/10.21608/SERO.2016.92068

السلمان، أماني سلمان، وآل طالب، مها بنت عبدالله، والشحية، صفية بنت عبدالله بن أحمد. (2024). طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 2(17)، 25–243-17-2. https://doi.org/10.33948/sjes-ksu .

الشهري، خالد بن حبني ياسين، والحسيني، فيصل بن الأشعل. (2025). الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في ضوء متطلبات التعليم الشامل. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (35)، 95–622133-KSU-35-sjse. https://doi.org/10.33948/ .

الضحيان، سعود. (2012). العينات والمتغيرات. دار جامعة الملك سعود للنشر.

العباد، سارة مبارك صالح. (2023). معوقات تطبيق التعليم الشامل على ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4(12)، 297–320.

العساف، صالح. (2013). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العنزي، مبارك غياض محمد. (2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(1)، 391–428.

عقيل، عمر علوان. (2014). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 1(1)، 351–374.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2017). الدليل التطبيقي: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

المنصة الوطنية الموحدة. (2026). حقوق ذوي الإعاقة. حكومة المملكة العربية السعودية.

Arabic References

Baʿthmān, Shurūq bint Ṭalāl, and Al-Sudayrī, Nawf bint ʿAbd Allāh bin ʿAbd al-Muḥsin. (2018). Taṣawwur muqtaraḥ li-iʿdād muʿallim al-taʿlīm al-ʿāmm fī al-taʿlīm al-shāmil wifq Ru'yat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʿhīl, 6(24, pt. 2), 135–165. https://doi.org/10.21608/SERO.2018.91667

Al-Dhawādī, Ibrāhīm. (2022). Taṭbīqāt mabādiʾ al-taṣmīm al-shāmil lil-taʿallum fī al-ṣaff al-ʿādī: Murājaʿah adabīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Asyūṭ, 38(5), 1–22. https://search.mandumah.com/Record/1333476

Al-Rubayʿān, ʿAbd Allāh bin ʿAlī bin ʿAbd Allāh, and Al-Muṭayrī, Ṣafīyah bint Rāḍī. (2024). Mustawá maʿrifat wa-taṭbīq muʿallimāt al-taʿlīm al-ʿāmm li-mabādiʾ al-taṣmīm al-shāmil lil-taʿallum. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-Tarbawīyah, 6(2), 307–358. https://doi.org/10.53285/artsep.v6i2.2017

Al-Zuwayd, Fāṭimah Aḥmad, and Al-Naʿīm, Fahd bin Aḥmad. (2021). Kafāyāt al-muʿallimīn al-dhātīyah li-taṭbīq al-taʿlīm al-shāmil lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. Majallat Ittiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah wa-ʿIlm al-Nafs, 19(4), 97–128.

Al-Sarṭāwī, Zaydān Aḥmad, and Qarāqīsh, Ṣafāʾ Rafīq. (2016). Al-Fāʿilīyah al-dhātīyah li-muʿallimī al-taʿlīm al-ʿāmm fī tadrīs al-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʿhīl, 3(11), 1–39. https://doi.org/10.21608/SERO.2016.92068

Al-Salmān, Amānī Salmān, Āl Ṭālib, Mahā bint ʿAbd Allāh, and Al-Shiḥḥīyah, Ṣafīyah bint ʿAbd Allāh bin Aḥmad. (2024). Ṭabīʿat wa-muḥtawá wa-iḥtiyājāt barāmij al-taṭwīr al-mihanī li-muʿallimī madāris al-taʿlīm al-shāmil fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah: Dirāsah nawʿīyah. Al-Majallat al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 2(17), 25–43. https://doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-17-2

Al-Shahri, Khālid bin Ḥabnī Yāsīn, and Al-Ḥusaynī, Fayṣal bin al-Ashʿal. (2025). Al-Kafāyāt al-mihanīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah wa-al-riyāḍīyāt ʿinda tadrīs al-ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-ṣufūf al-taʿlīm al-ʿāmm fī ḍawʾ mutaṭallabāt al-taʿlīm al-shāmil. Al-Majallat al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-Khāṣṣah, (35), 95–133. https://doi.org/10.33948/sjse-KSU-35-622

Al-Ḍaḥyān, Saʿūd. (2012). Al-ʿAyyināt wa-al-mutaghayyirāt. Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr.

Al-ʿAbbād, Sārah Mubārak Ṣāliḥ. (2023). Muʿawwiqāt taṭbīq al-taʿlīm al-shāmil ʿalá dhawī al-iʿāqah min wajhat naẓar muʿallimāt al-taʿlīm al-ʿāmm fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ṭabīʿīyah, 4(12), 297–320.

Al-ʿAssāf, Ṣāliḥ. (2013). Al-Madkhal ilá al-baḥth fī al-ʿulūm al-sulūkīyah. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-ʿAnazī, Mubārak Ghiyāḍ Muḥammad. (2022). Kafāyāt muʿallimī al-taʿlīm al-shāmil min wajhat naẓar al-mutakhaṣṣiṣīn fī majāl al-tarbiyah al-khāṣṣah. Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 30(1), 391–428.

ʿAqīl, ʿUmar ʿAlwān. (2014). Idrāk muʿallimī al-taʿlīm al-ʿāmm li-khibrāt al-tadrīs lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-minṭaqat ʿAsīr. Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 1(1), 351–374.

Sharikat Taṭwīr lil-Khidmāt al-Taʿlīmīyah. (2017). Al-Dalīl al-taṭbīqī: Al-Taʿlīm al-shāmil fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Al-Munaṣṣah al-Waṭanīyah al-Muwāḥḥadah. (2026). Ḥuqūq dhawī al-iʿāqah. Ḥukūmat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Abu-Alghayth, K. M., Lane, D., & Semon, S. (2024). Comparative Exploration of Inclusive Practices Taught in Special Education Preparation Programs in Saudi Universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *71*(5), 774–798. https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2197284

Arias-Pastor, M. M., Bolado-Peña, A., Van Vaerenbergh, S., & González-Bernal, J. J. (2026). Students with Autism in Spain: Key Attitudes and Competences for Inclusion. *Education Sciences*, *16*(1), 64.

Basister, M. P., Petersson, J., & Baconguis, R. D. (2025). Effects of Lesson Study on the Perceived Teaching Competencies of Mathematics and Special Education Teachers. *SAGE Open*, *15*(3), 21582440251365692.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, *25*(24), 3186-3191.

Chua, Y. P. (2016). *Mastering research methods* (2nd ed.). Shah Alam, Selangor, Malaysia: McGraw-Hill.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). London. Routledge.

Council for Exceptional Children (CEC) (2024).High-leverage practices for students with disabilities. Council for Exceptional Children. https://highleveragepractices.org

Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in

China. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(4), 416-427. DOI: 10.1080/13603116.2016.1197326

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, *48*(2), 229-238.

Guo, L & Keles, S. (22 Jan 2026): In-service general education teachers' competence for inclusive education: a systematic scoping review and evidence-gap map, European Journal of Special Needs Education, DOI: 10.1080/08856257.2026.2614662

Khalaila R. (2013). Translation of questionnaires into Arabic in cross-cultural research: techniques and equivalence issues. *Journal of transcultural nursing : official journal of the Transcultural Nursing Society*, *24*(4), 363–370. https://doi.org/10.1177/1043659613493440

Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Henríquez, M., Cornejo, M. I., & Yanci, J. (2026). From Theory to Practice in Inclusive Education: Effects of a Consecutive Training Pathway in Physical Activity and Sport Sciences Students. *Behavioral Sciences*, *16*(3), 360.

Almalky, H. A., & Alwahbi, A. A. (2023). Teachers' perceptions of their experience with inclusive education practices in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities*, *140*, 104584.

Alnahdi, G. H. (2014). Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(1).

Nur Azizah, N., Rudiyati, S., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *13*(2), 723-730.

Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., & Adsuar, J. C. (2020). A descriptive study on the training and attitude of future teachers towards educational inclusion. *Sustainability*, *12*(19), 8028.

Alshuwaysh, R., Loh, C., & Ismail, W. (2021). Relationship between General Educators' Beliefs and Teaching Performance in Teaching Students with Learning Difficulties in Intermediate Schools in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Practice*, *9*(2), 396-410.

Triviño-Amigo, N., Polo-Campos, I., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Mendoza-Muñoz, M., & Rojo-Ramos, J. (2023). Differences in the perception regarding inclusion preparation among teachers at different educational stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3420.

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., ... & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school:

Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 15451.

UNICEF (n.d). Inclusive Education. Retrieved from https://www.unicef.org/education/inclusive-education

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Inclusion and education: all means all. *Global Education Monitoring Report.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

الملاحق

ملحق (1) استبانة تقويم إعداد المعلمين للتدريس في الفصول الشاملة (CEFI-R)

The Revised Profile of Inclusive Educator Capabilities (CEFI-R)

(ترجمة د. ريم عبد العزيز الشويش)

القسم الأول: البيانات الأولية

1. **النوع:**

☐ذكر ☐أنثى

2. **المؤهل الدراسي:**

☐بكالوريوس ☐ماجستير ☐دكتوراه

3. **عدد سنوات الخبرة:**

5 ☐سنوات فأقل ☐من 6 إلى 10 سنوات ☐من 11 إلى 15 سنة ☐أكثر من 15 سنة

4. **هل حضرت دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم؟**

☐نعم ☐لا

5. **هل حصلت على دبلوم في صعوبات التعلم؟**

☐ نعم ☐ لا

6. **في أي منطقة من مناطق المملكة تقع مدرستك؟**

☐الوسطى ☐الشمالية ☐الشرقية ☐الغربية ☐الجنوبية

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

1.بعد مفهوم التنوع (Conception of Diversity)

م	رقم الفقرة	العبارة	غير مو افق بشدة(1)	غير مو افق (2)	مو افق إلى حد ما(3)	مو افق (4)	مو افق بشدة(5)
1	1	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم.	☐	☐	☐	☐	☐
2	2	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية، ولا يؤثرون سلبيًا على تعلم زملائهم.	☐	☐	☐	☐	☐
3	3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام.	☐	☐	☐	☐	☐
4	4	يستطيع الطلاب ذوو صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي.	☐	☐	☐	☐	☐
5	5	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفي.	☐	☐	☐	☐	☐

2.بعد المنهجية وأساليب التدريس (Methodology)

م	رقم الفقرة	العبارة	غير مو افق بشدة(1)	غير مو افق (2)	مو افق إلى حد ما(3)	مو افق (4)	مو افق بشدة(5)
1	6	أعرف كيف أُدرّس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية.	☐	☐	☐	☐	☐
2	7	أمتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب.	☐	☐	☐	☐	☐
3	8	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب.	☐	☐	☐	☐	☐
4	9	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلبي احتياجات جميع الطلاب.	☐	☐	☐	☐	☐
5	10	أستطيع تكييف أساليب التواصل بما يضمن مشاركة جميع الطلاب بفاعلية داخل الصف.	☐	☐	☐	☐	☐

3. بعد: مصادر الدعم(Support)

م	رقم الفقرة	العبارة	غير مو افق بشدة(1)	غير مو افق (2)	مو افق إلى حد ما(3)	مو افق (4)	مو افق بشدة(5)
1	11	أعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة من معلم صعوبات التعلم داخل الصف، بدلًا من تقديمها في غرفة المصادر.	☐	☐	☐	☐	☐
2	12	يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.	☐	☐	☐	☐	☐
3	13	أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	☐	☐	☐	☐	☐

4 . بعد المشاركة المجتمعية(Community Participation)

م	رقم الفقرة	العبارة	غيرمو افق بشدة(1)	غير مو افق (2)	مو افق إلى حد ما(3)	مو افق (4)	مو افق بشدة(5)
1	14	ينبغي مراجعة المشروعات التعليمية بمشاركة جميع الأطراف: (معلمي التعليم العام، والوالدين، ومعلم صعوبات التعلم، والطلاب أنفسهم).	☐	☐	☐	☐	☐
2	15	يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐
3	16	ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐
4	17	يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع، مثل المكتبات والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 08/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 18/ 06/ 2026م

تصور مقترح لتعزيز السيادة الوطنية بالمناهج التعليمية في ضوءَ المواثيق الدولية: دراسة مقارنة لمصر والسعودية والأردن

مندور عبد السلام فتح الله*

mandour68@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استجلاء واقع 'الحصانة التعليمية' في المناهج الدراسية بدول المقارنة (السعودية، مصر، الأردن)، وبحث آليات تعزيز السيادة الوطنية في مواجهة تداعيات الضغوط التشريعية العابرة للحدود. اعتُمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن متكاملاً مع المنهج البنائي، إذ شملت الإجراءات تحليل محتوى (20) وثيقة منهجية بواقع (3220) صفحة، بالإضافة إلى استطلاع رؤى عينة قصدية من الخبراء بلغت (94) خبيراً. توزعت عينة الخبراء لتشمل (56) خبيراً تربوياً من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، و(38) خبيراً قانونياً من المتخصصين في التشريع والقانون الدولي، موزعين على الدول الثلاث (30 من السعودية، 32 من مصر، 32 من الأردن). وكشفت نتائج استجاباتهم - التي خضعت للتحليل الإحصائي عبر اختبار (ANOVA) - عن وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.01) في مستوى 'الحصانة المنهجية'، إذ لُوحظ تصدر النموذج السعودي بوزن نسبي (84%) في كثافة التأصيل لمفهوم الولاية التربوية، تلاه النموذج الأردني (77%)، ثم المصري (73%) الذي برز في الأبعاد الدستورية. وخلصت الدراسة إلى صياغة 'تصور مقترح' خضع لتحكيم استراتيجي من نخبة من هؤلاء الخبراء، لضمان تحويل التحفظات الدولية إلى معايير حاكمة للمحتوى الدراسي؛ بما يكفل استعادة 'السيادة التعليمية' كجزء أصيل من الأمن القومي *الاجتماعي*، والحفاظ على الفطرة الإنسانية والهوية الوطنية في مواجهة تحديات التنميط القيمي العالمي.

الكلمات المفتاحية :السيادة الوطنية، الحصانة التعليمية، المناهج الدراسية، المواثيق الدولية، التصور المقترح.

* أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية سابقًا، جمهورية مصر العربية.

للاقتباس: فتح الله، مندور عبد السلام. (2026). تصور مقترح لتعزيز السيادة الوطنية بالمناهج التعليمية في ضوءَ المواثيق الدولية: دراسة مقارنة لمصر والسعودية والأردن ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية* ، 8(3)، 116-169.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3383

OPEN ACCESS
Received: 08-04-2026
Accepted: 18-06-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

A Proposed Framework for Strengthening National Sovereignty through Educational Curricula in Light of International Conventions: A Comparative Study of Egypt, Saudi Arabia, and Jordan

Mandour Abdulsalam Fateh Allah *

mandour68@hotmail.com

Abstract

This study aims to examine the status of "educational immunity" within school curricula across comparative context (Saudi Arabia, Egypt, and Jordan), while exploring mechanisms to reinforce national sovereignty against the implications of transboundary legislative pressures. Utilizing an integrated descriptive-analytical-comparative and constructive methodology, the study analyzed 20 curriculum documents totaling 3,220 pages, alongside surveying a purposive sample of 94 experts (56 education and curriculum specialists, 38 legal and international law experts) distributed across the three nations (30 from Saudi Arabia, 32 from Egypt, and 32 from Jordan).Statistical analysis via ANOVA revealed statistically significant differences at the 0.01 level regarding "methodological immunity." The Saudi model ranked highest with a relative weight of 84% in embedding educational jurisdiction, followed by the Jordanian model (77%), and the Egyptian model (73%), which excelled in constitutional dimensions. Conclusively, the study developed a "proposed framework"—validated through strategic arbitration by panel experts—to convert international reservations into governing standards for educational content. This ensures the restoration of "educational sovereignty" as an integral component of national social security, safeguarding human nature and national identity against global value standardization.

Keywords: National Sovereignty, Educational Immunity, Educational Curricula, International Conventions, Proposed Framework

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

Cite this article as: Fateh Allah, Mandour Abdulsalam. (2026). A Proposed Framework for Strengthening National Sovereignty through Educational Curricula in Light of International Conventions: A Comparative Study of Egypt, Saudi Arabia, and Jordan,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 116-169

© 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 والحاجة اليها:

تعد العلاقة بين السيادة الوطنية والمواثيق الدولية واحدة من أعقد الإشكالات القانونية والسياسية في العصر الحديث، خاصة حينما تمتد تلك المواثيق لتشمل 'النظام العام' والقيم الثقافية والتربوية التي تشكل هوية المجتمع. وفي ظل تنامي حركة العولمة التشريعية، يبرز التوفيق بين مقتضيات السيادة ومضامين الاتفاقيات الدولية كتحدٍ استراتيجي، لا سيما مع ما رصده الاستقراء التاريخي والنقدي للمواثيق الدولية من وجود مسار استراتيجي يهدف إلى إعادة صياغة الروابط الأسرية والمنظومات التربوية بما يتوافق مع الرؤى العالمية

فمع تصاعد ظاهرة «العولمة الثقافية عبر التشريع»، برزت ضغوط دولية متزايدة من خلال عدد من الاتفاقيات الدولية الرئيسة، أبرزها اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة(CEDAW) (سيداو) (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women)التي تهدف إلى تحقيق المساواة الجنسانية في المجالات القانونية والاجتماعية، واتفاقية حقوق الطفل. (Convention on the Rights of the Child) (CRC)التي تحدد حقوق الأطفال المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويمتد هذا التوجه إلى المقررات الأممية المعاصرة التي تسعى إلى ترسيخ منظومة قيمية عابرة للحدود، مما يثير في كثير من الأحيان تصادمًا مع الثوابت العقدية والثقافية للدول العربية والإسلامية. إن هذا الاختراق القيمي قد نفذ إلى صميم العملية التربوية، محاولاً إعادة تشكيل «صناعة المتعلم» بعيدًا عن فطرته الأصيلة وخصوصيته الثقافية (حلمي، 2020، ص. 87) مما يثير تساؤلات حاسمة حول حدود 'السيادة التعليمية' في تشكيل وعي الأجيال، وحماية الأمن القومي الاجتماعي من محاولات التنميط القيمي العالمي، وضمان حصانة 'الحدود القيمية' للمجتمع من مخاطر التحلل والتفكك".

وتبرز المناهج التعليمية كساحة رئيسة لهذا الصراع القيمي؛ إذ لم تعد التربية مجرد عملية نقل للمعارف العلمية، بل أضحت أداة استراتيجية لصياغة الوعي الجمعي. ومن هنا، يظهر مفهوم "السيادة القيمية" كركيزة أساسية للأمن القومي؛ فالدولة التي تفقد السيطرة على تشكيل وعي أجيالها وفق منظومتها العقدية والاجتماعية، تصبح عرضة للتفكك الداخلي والتبعية الثقافية، إن الأمن القومي بمفهومه الشامل لا يقتصر على حماية الحدود الجغرافية فقط، وإنما يمتد لحماية «الحدود القيمية» التي تصون الأسرة — اللبنة الأساسية للمجتمع — من التحلل الناتج عن ثقافة الفردانية المطلقة وسيولة الجندر التي تروج لها بعض المنظمات الدولية وعلى رأسها اليونسكو (العادلي، 2021، ص. 142).

وقد انتهجت دول مثل مصر، والسعودية، والأردن مساراً قانونياً متوازناً من خلال استخدام أداة "التحفظات الدولية". هذه التحفظات ليست مجرد إجراءات شكلية، بل هي "صمام أمان" دستوري يهدف

إلى مواءمة الالتزامات الدولية مع أحكام الشريعة الإسلامية والنظام العام. ومع ذلك، تواجه هذه الدول تحديات جسيمة في ترجمة هذه التحفظات إلى واقع تعليمي ملموس، خاصة مع تزايد الضغوط الدولية لدمج مفاهيم "الصحة الإنجابية" و"استقلال الطفل" في الكتب المدرسية بعيداً عن الرقابة الأبوية والشرعية (الشوابكة، 2019).

ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة المقارنة لاستجلاء قدرة المناهج التعليمية في دول المقارنة على الصمود أمام تداعيات 'تغريب المنظومة القيمية' ومحاولات فصل الناشئة عن مرجعياتهم الفطرية والوطنية. إن المقارنة بين مصر (بثقلها الدستوري والقانوني التاريخي)، والمملكة العربية السعودية (بمرجعيتها الشرعية الراسخة وسيادتها القيمية)، والمملكة الأردنية الهاشمية (بنموذجها الموازن بين الأصالة والمتطلبات المعاصرة)، تقدم مختبراً بحثياً ثرياً لتحليل آليات الحماية السيادية. ولا تقف هذه الدراسة عند حدود التوصيف والتحليل، بل تستهدف بناء **'تصور مقترح لتعزيز السيادة الوطنية'** يجسد استراتيجية تربوية تربط بين نصوص التحفظات القانونية الدولية وبين المحتوى المنهجي الفعلي؛ بما يضمن تحويل المؤسسة التعليمية إلى حصنٍ حصين للأمن القومي الاجتماعي، ودرعاً سيادياً يمنع اختراق الهوية الوطنية تحت شعارات العولمة الثقافية.

مشكلة الدراسة: تتبلور مشكلة الدراسة في وجود فجوة استراتيجية وتعارض قيمي وقانوني بين مسارين متباينين :**الأول** يتمثل في تنامي حركة 'العولمة التشريعية' التي تقودها المنظمات الدولية—عبر اتفاقيات حقوق المرأة والطفل وتوصيات اليونسكو— لفرض نمط قيمي عالمي وأجندات تعليمية عابرة للحدود تتجاوز الخصوصيات الثقافية. **والثاني** يبرز في سعي دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) للحفاظ على سيادتها التربوية وهويتها المرجعية عبر تفعيل آلية 'التحفظات القانونية'. إن المشكلة تكمن في محاولات التنميط القيمي العالمي سيولة الجندر (Gender Fluidity): هو مفهوم يشير إلى أن الهوية الجنسانية ليست ثابتة (ذكر أو أنثى بناءً على البيولوجيا)، بل هي حالة متغيرة وخاضعة لاختيار الفرد وشعوره الداخلي في لحظة معينة. يرفض هذا المفهوم "الثنائية الجنسية" التقليدية، ويرى أن الجندر "طيف" واسع يمكن للفرد التنقل فيه، وهو ما يصطدم مباشرة مع المرجعيات الفطرية والدينية التي تؤمن بالزوجية (ذكر وأنثى)، والفردانية المطلقة (Absolute Individualism): هي نزعة فلسفية تضع رغبات وحقوق الفرد فوق مصلحة المجتمع، والأسرة، والقيم الأخلاقية الجماعية. في هذا السياق، تصبح "حرية الفرد" هي المرجعية الوحيدة، حتى لو أدى ذلك إلى تفكك الروابط الأسرية أو مخالفة "النظام العام" للمجتمع، والتي تروج لها بعض الوكالات الدولية كاليونسكو، مما يهدد 'الحدود القيمية' للأسرة. وتبرز الحاجة هنا لحماية 'النظام العام' من التحلل الناتج عن مفاهيم الفردانية المطلقة، وتكمن حقيقة المشكلة في عدم وضوح مدى انعكاس هذه التحفظات السيادية على المحتوى الفعلي للمناهج التعليمية، مما قد

يجعلها عرضة لاختراقات تغريبية ناعمة تهدد الأمن القومي الاجتماعي. لذا، تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص هذا الواقع وتحليله مقارناً، وصولاً إلى بناء **تصور مقترح** يضمن تعزيز السيادة الوطنية ويحقق الحصانة القيمية للمناهج في مواجهة تلك الإملاءات الدولية، **وتتمثل أبعاد المشكلة في النقاط الجوهرية الآتية:**

- **الفجوة بين الالتزام القانوني والممارسة التربوية :** بالرغم من إيداع دول المقارنة تحفظات صريحة على البنود الدولية التي تمس الثوابت السيادية (لا سيما المواد المتعلقة بالولاية وهيكلية الأسرة)، إلا أن الواقع يشير إلى وجود "تسلل قيمي ناعم" لهذه المفاهيم داخل المناهج التعليمية؛ مدفوعاً باشتراطات التمويل الدولي أو ما يُصنف ضمن "المعايير العالمية"، مما أوجد حالة من الازدواجية بين السيادة القانونية المعلنة والمحتوى الدراسي المطبق فعلياً.
- **انحسار "الولاية التربوية" وتهديد الأمن الاجتماعي :** تنحو التوصيات الدولية نحو تكريس "استقلال الطفل" بمعزل عن المحيط الأسري، مما يعزز نزعات الفردانية المطلقة التي تهدد تماسك الأسرة—بوصفها الركيزة الأساسية للأمن القومي—ويُطرح تساؤل جوهري حول قدرة المناهج الحالية على تقديم نموذج وقائي يحفظ التوازن بين الحقوق الفردية والالتزامات المجتمعية.
- **مخاطر الاغتراب الثقافي واختراق الهوية :**تواجه المناهج التعليمية ضغوطاً متزايدة لتبني مفاهيم "المواطنة العالمية" بصورتها المجردة، التي غالباً ما تُستخدم غطاء لتمرير أجندات تستهدف تذويب المرجعيات الوطنية والدينية. وقد أكدت القراءات النقدية (حلمي، 2020) أن هذا النفاذ القيمي عبر المواثيق الدولية يسعى إلى إعادة هندسة الوعي الجمعي للمتعلمين بعيداً عن حصونهم الثقافية، مما يجعل الأمن الاجتماعي عرضة لاختراقات فكرية وقيمية تتجاوز الحدود الجغرافية لتستهدف "الحدود القيمية" للأسرة والمجتمع؛ وهو ما يفرض ضرورة اجتراح حلول تربوية سيادية تتجاوز الأدوات التقليدية للحماية، لضمان صون الذات الحضارية من التحلل في مادية العولمة.
- **تباين مستويات "الحصانة التعليمية" في دول المقارنة:** تواجه الدول الثلاث تحديات ذات أبعاد متباينة؛ فبينما تستند المملكة العربية السعودية إلى مرجعية عقدية مركزية حاكمة للمنهج، يواجه النموذجان الأردني والمصري ضغوطاً مركبة ناتجة عن التزامات المنح الدولية، مما يوجب إجراء دراسة مقارنة لرصد "أفضل الممارسات" القادرة على صيانة السيادة الوطنية .وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس للدراسة: **ما التصور المقترح لتعزيز السيادة الوطنية والأمن الاجتماعي في المناهج التعليمية بدول المقارنة في مواجهة ضغوط المواثيق والتوصيات الدولية؟**

والإجابة عن السؤال الرئيس تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع ترجمة السيادة الوطنية والتحفظات الدولية في المناهج التعليمية بدول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن)؟

2. ما مدى توافق أو تعارض محتوى المناهج التعليمية في دول المقارنة مع منظور مصلحة الطفل الفضلى" دولياً في ضوء الالتزام بـ 'الولاية التربوية' شرعياً؟"
3. ما مدى تفعيل دور المناهج التعليمية كأداة لحماية الأمن القومي الاجتماعي من خلال جودتها وحمايتها من القيم الوافدة؟
4. ما آليات التصور المقترح لتعزيز السيادة الوطنية والحصانة القيمية في المناهج التعليمية بدول المقارنة، بما يضمن تفعيل التحفظات الدولية في مواجهة التحديات العولمية أو "القيم المتعدية للحدود؟"

أهداف الدراسة : تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل الواقع التشريعي والسيادي :رصد كيفية انعكاس التحفظات الدولية التي أبدتها دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) على الأطر التشريعية المنظمة للتعليم واللوائح التفسيرية للمناهج، لتحديد مدى فاعلية الغطاء القانوني في حماية السيادة التربوية.
- تشخيص الفجوات والقيم المتصارعة :الكشف عن نقاط التماس والتصادم بين المفاهيم الأممية الوافدة (كالهوية الجندرية، والاستقلال المطلق للطفل) وبين المبادئ المستمدة من المرجعية العقدية والنظام العام (كالولاية الشرعية والرقابة التربوية) داخل المحتوى الدراسي.
- تقييم "الحصانة التعليمية" والأمن الاجتماعي :قياس مدى فاعلية المناهج التعليمية في بناء هوية وطنية محصنة قادرة على حماية الناشئة من الاغتراب الثقافي، وتدعيم ركائز الأمن القومي الاجتماعي في مواجهة موجات التنميط القيمي العالمي.
- استخلاص أفضل الممارسات المقارنة :إجراء موازنة علمية بين تجارب الدول الثلاث للوقوف على النماذج الأكثر نجاحاً في المواءمة بين استحقاقات التحديث التعليمي وبين الحفاظ على الثوابت القيمية والسيادية.
- بناء تصور مقترح لتعزيز السيادة التربوية :وضع إطار استراتيجي وتوصيات إجرائية تُمكّن صناع القرار من تفعيل التحفظات الدولية وتحويلها إلى آليات حماية داخل المناهج، بما يضمن استقلال القرار التربوي وصيانة الأمن المجتمعي.

أهمية الدراسة : تكتسب الدراسة أهميتها من خلال مسارين متكاملين على النحو الآتي:

- **الأهمية العلمية (الأكاديمية):**

- **استجابة بحثية** لسد الفجوة في المكتبة العربية حول التقاطع بين **'السيادة الوطنية'** و **'السياسة التعليمية'**، إذ تتبنى مدخلاً **أمنياً اجتماعياً** يهدف إلى تأصيل فلسفة الاستقلال التربوي في مواجهة الإملاءات والالتزامات الدولية.

- الإسهام في اقتراح أطر تحليلية (مؤشر الحصانة التعليمية) يمكن توظيفها في الدراسات المستقبلية لتقييم مدى مرونة أو انكشاف المناهج الدراسية أمام الأجندات الثقافية العابرة للحدود.
- تقديم نموذج بحثي يعتمد "التثليث المنهجي" للمقارنة بين ثلاثة نماذج عربية متباينة في المرجعية والارتباطات الدولية، مما يعزز فهم ديناميكيات التفاعل بين المحلي والعولمي.

- **الأهمية التطبيقية (العملية):**

- تزويد القائمين على تطوير المناهج في دول المقارنة ببيانات تحليلية حول مواطن "التسلل القيمي الناعم" للمفاهيم التي قد تتعارض مع التحفظات الرسمية، مما يساعد في سد الثغرات المنهجية.
- الإسهام في بناء استراتيجية تربوية تحمي الأسرة والطفل من مخاطر التفكك الناتج عن تغليب النماذج الفردانية الوافدة، بما يضمن استقرار النسيج الاجتماعي للدولة.
- تقديم خارطة طريق (تصور مقترح) لتحويل التحفظات الدولية من مجرد "نصوص دبلوماسية" إلى "معايير حاكمة" للمحتوى التربوي، مما يضمن الاتساق التام بين الخطاب القانوني الرسمي والممارسة التعليمية الميدانية.

مصطلحات الدراسة

- **السيادة الوطنية والقيمية (National and Value Sovereignty) :** إنها الحق الأصيل والمشروع للدولة في ممارسة سيادتها الكاملة على مؤسساتها التربوية، وصياغة المنظومة الأخلاقية والاجتماعية انطلاقًا من عقيدتها وهويتها التاريخية، بعيدًا عن أي تدخل خارجي (العناني، 2020، ص. 215).وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة النظم التعليمية في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) على صياغة محتوى معرفي وقيمي يعبر عن الثوابت الوطنية والدينية، مع امتلاك سلطة الرفض أو المواءمة لأي مفاهيم وافدة (كالجندر أو الفردانية) بما يتفق مع المصلحة الوطنية العليا.
- **الأمن القومي الاجتماعي (Social National Security) :**حالة من الطمأنينة والاستقرار الناتجة عن تماسك النسيج المجتمعي والحفاظ على المرجعية الأخلاقية المشتركة ضد أي تهديدات ناعمة تهدف إلى تفكيك الروابط الأسرية (منصور، 2018). وتعرف إجرائياً بأنها: المحصلة النهائية لنجاح المناهج التعليمية في حماية "منظومة الأسرة" (بمفاهيمها الأصيلة كالولاية والتكافل) كخط دفاع أول للأمن القومي، ومنع اختراق الوعي الطلابي بمفاهيم الانفصال عن الهوية أو القيم الفطرية.
- **التحفظات الدولية (International Reservations) :**إجراء قانوني أحادي الجانب تشترطه الدولة عند انضمامها لاتفاقية دولية، يهدف إلى استبعاد أو تعديل الأثر القانوني لبعض الأحكام التي تتعارض مع دستورها أو نظامها العام (الأمم المتحدة، 1969) وتعرف إجرائياً بأنها: الصكوك القانونية والشرعية التي أودعتها دول المقارنة بخصوص اتفاقيتي (اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

(سيداو) و(حقوق الطفل)، وتمثل في هذه الدراسة "المعيار الحاكم" الذي يُقاس عليه مدى التزام المناهج بالسيادة الوطنية.

- **الحصانة التعليمية(Educational Immunity)** : تعرف إجرائياً بأنها: قدرة المنهج الدراسي (بنيوياً ومعرفياً وقيمياً) على مقاومة "التسلل الناعم" للمفاهيم القيمية العابرة للحدود، وتُقاس إحصائياً من خلال "مؤشر الحصانة" الذي طوره الباحث لرصد مدى اتساق المحتوى الدراسي وآراء الخبراء مع مقتضيات السيادة والأمن الاجتماعي.
- **المناهج التعليمية (Educational Curricula):** مجموع الخبرات والأنشطة والمهارات التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمتعلمين تحت إشرافها لتحقيق أهداف تربوية محددة (فتح الله، 2003). وتعرف إجرائياً بأنها: منظومة المحتوى المعرفي، والقيمي، والأنشطة المتضمنة في الكتب الدراسية المقررة (لمواد التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) بمراحل التعليم العام في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن)، التي تخضع - في هذه الدراسة - للفحص والتحليل لرصد مدى اتساقها مع 'التحفظات الدولية' ومبادئ 'السيادة الوطنية'، بالإضافة إلى ما تعكسه تلك المناهج من توجهات تعليمية يقيّمها الخبراء والمختصون عبر استبانة الدراسة.
- **التصور المقترح(The Proposed Framework)** : تعرف إجرائياً بأنها: إطار استراتيجي وعملي يقدمه الباحث في نهاية الدراسة، يتضمن مجموعة من السياسات والآليات الإجرائية التي تهدف إلى جسر الفجوة بين "التحفظات القانونية" و"الواقع التربوي"، لتعزيز السيادة الوطنية في المناهج التعليمية.

الاطار النظري والدراسات السابقة: اعتمدت الدراسة في بناء إطارها النظري واستعراض أدبياتها السابقة منهجية (التكامل المحوري) في ثلاثة محاور رئيسية، وهى كالتالي:

المحور الأول: العلاقة الجدلية بين السيادة الوطنية والمواثيق الدولية: شهد القرن الحادي والعشرون تحولاً جذرياً في فلسفة "السيادة الوطنية"؛ إذ انتقل المفهوم من "السيادة الصلبة" القائمة على السلطة المطلقة للدولة، إلى ما يعرف بـ "السيادة المرنة" أو التشاركية نتيجة تغلغل القانون الدولي لحقوق الإنسان. هذا التحول أوجد صراعاً مستمراً بين الالتزامات الدولية وحق الدولة في حماية "النظام العام " المستمد من هويتها الوطنية والدينية، وهو ما يفرض على الدولة ممارسة نوع من "المقاومة السيادية " للحفاظ على استقلال قرارها التربوي.

وتُمثّل العلاقة التفاعلية بين السيادة الوطنية والالتزامات الدولية إحدى أكثر الإشكالات الجدلية تعقيدًا في الفكر القانوني والسياسي المعاصر؛ إذ انتقل مفهوم السيادة من نمطه التقليدي «الصلب» القائم على السلطة المطلقة للدولة، إلى مفهوم «السيادة المرنة» نتيجة تصاعد نزعة العولمة التشريعية وبروز النظام الدولي لحقوق الإنسان، مما أوجد صراعًا مستمرًا بين الالتزامات الدولية وحق الدولة في

حماية «نظامها العام» المستمد من هويتها الوطنية والدينية. وبالرغم من أن المادة (2) من ميثاق الأمم المتحدة (U.N. Charter art. 2, para. 1) تؤكد على مبدأ المساواة في السيادة بين جميع الأعضاء، فإن هذا المبدأ أصبح يواجه تحديات متزايدة أمام الضغوط الدولية والمواثيق اللاحقة. تؤكد على مبدأ المساواة في السيادة، إلا أن التصديق على المواثيق الدولية أصبح يُنظر إليه كـ 'تقييد إرادي' للسيادة استناداً لمبدأ العقد شريعة المتعاقدين (الخطيب، 2020)، وهو ما أدى إلى بروز صدام قيمي بين المدرسة 'الكونية' التي تسعى لفرض معايير نمطية عابرة للحدود، والمدرسة 'النسبية الثقافية' التي ترفض 'الإمبريالية الثقافية' وتتمسك بالخصوصية (زيدان، 2022). وفي هذا السياق تُعد المادة (19) من اتفاقية فيينا بشأن قانون المعاهدات لعام 1969 إحدى الآليات القانونية المهمة التي تسمح للدول بإبداء «التحفظات» على المعاهدات الدولية لحماية أمنها القومي ونظامها العام. وقد شكلت المملكة العربية السعودية نموذجًا واضحًا في هذا السياق من خلال تحفظها العام والشامل على أي نص يتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية في اتفاقيتي CEDAW وCRC، وذلك بهدف حماية المناهج التعليمية والمنظومة القيمية من التنميط الثقافي الوافد (العتيبي، 2023)، بينما ركزت مصر على 'السيادة الدستورية' بالتحفظ على مواد الولاية والأسرة لضمان اتساق المناهج مع الهيكل التشريعي الوطني (الخطيب، 2020)، وتبنى الأردن 'السيادة التوفيقية' بحماية النسيج الاجتماعي من مفاهيم الانفصال عن الهوية (الظاهر، 2021). إن هذه الجدلية لا تقف عند حدود النصوص القانونية، بل تمتد لتشمل 'السيادة التعليمية' داخل الغرف الصفية؛ إذ إن ممارسة حق التحفظ تهدف في جوهرها إلى منع تسلل الإملاءات الدولية التي تمس الأمن القومي الاجتماعي وتؤدي إلى اغتراب قيمي يضعف الجبهة الداخلية للدولة".

المحور الثاني: الأمن القومي الاجتماعي وعلاقته بالسيادة الوطنية في المناهج التعليمية: تجاوزت المقاربات المعاصرة لمفهوم الأمن القومي الأطر التقليدية المرتكزة على الجوانب العسكرية والحدود الجغرافية، ليفسح المجال أمام بروز 'الأمن القومي الاجتماعي القيمي (Social National Security) ' بوصفه الضمانة الوجودية لاستقرار الدولة؛ إذ يُمثل هذا البعد الأمني قدرة الدولة السيادية على تحصين نسيجها المجتمعي وصيانة هويتها الثقافية في مواجهة موجات التهديدات الفكرية والأنماط السلوكية العابرة للحدود، التي تسعى لنفاذ أجنداتها عبر القوى الناعمة (السرطاوي، 2021؛ البدري، 2014). وتُجمع الدراسات السابقة على أن الأسرة في المجتمعات العربية –خاصة في مصر والسعودية والأردن– تمثل اللبنة الأساسية لهذا الأمن، إذ أكدت دراسة منصور (2022) أن أي استهداف لبنية الأسرة من خلال ترويج "الفردانية المطلقة" أو تحييد سلطة الوالدين يُعد تهديداً مباشراً للأمن القومي، لأنه يؤدي إلى تفكك العقد الاجتماعي وزيادة الجريمة وضعف الولاء الوطني، وهو ما يتفق مع دراسات أخرى حول الأبعاد الاجتماعية للأمن القومي (العمري وآخرون، 2016). ومن هنا تبرز المناهج التعليمية كخط دفاع سيادي أول، إذ

أوضحت دراسة أبو دف (2020) أنها أداة أساسية لبناء الهوية الثقافية والدينية، وتنشئة المواطن الواعي بحقوقه وواجباته، وتزويد الناشئة بـ"الحصانة الفكرية" ضد مفاهيم "سيولة القيم" و"الجندر" المتسللة عبر الوسائل الرقمية أو التوصيات الدولية، مدعومة بدراسات سعودية أكدت دور المناهج في تعزيز الأمن الفكري والاجتماعي (الحسين، 2009؛ الشريفين وآخرون، 2016). غير أن الخطورة الأمنية تكمن في تحول مفهوم «تحديث التعليم» إلى «تغريب ثقافي»، إذ حذرت دراسة سالم (2023) من أن إدراج مفاهيم «المواطنة العالمية» أو «استقلال الطفل» المخالفة لمبدأ الولاية التربوية في التربية الإسلامية يؤدي إلى اغتراب قيمي يُسهل اختراق الشباب فكريًا وثقافيًا. وهو ما يعززه تحليل دراسات عديدة تناولت مخاطر التغريب الثقافي في التعليم العربي (مرسي، 2010).وبناءً عليه، يُعد تفعيل الدول الثلاث (مصر، السعودية، الأردن) لتحفظاتها الدولية على اتفاقيات مثل " اتفاقيتي: (اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) و(حقوق الطفل)، داخل المناهج فعلاً أمنياً سيادياً بامتياز، إذ أبدت مصر تحفظات على المواد المتعلقة بالمساواة في الأحوال الشخصية (المادة 16) والجنسية (المادة 2/9)، وأبدت السعودية تحفظاً عاماً بعدم الالتزام بأي بند يتعارض مع الشريعة الإسلامية، والأردن أبدت تحفظات على حرية التنقل والزواج والجنسية (المواد 4/15 و1/16)، بالإضافة إلى تحفظات على المادة 14 في (CRC) المتعلقة بحرية الدين للطفل (United Nations, 2023; OHCHR, 2023; الحمدني وحفيظة، 2008؛ دراسات مجلس التعاون الخليجي، 2018). كما أيدته دراسة (عبد اللطيف، 2021)، كونه يحمي النموذج الاجتماعي الوطني –بما فيه البر والقوامة الرعائية والتكامل الوظيفي بين الجنسين– من الذوبان في النموذج الغربي التحرري، ضامناً تماسك الأسرة واستقرار الدولة؛ وهو ما أكدته دراسة (أحمد، 2019) حول دور التعليم في الحفاظ على مقومات الأمن القومي

المحور الثالث: السيادة القيمية في مواجهة الهيمنة الدولية: قراءة في التحفظات وتوصيات اليونسكو: تُمثل ممارسة الدول العربية (مصر، السعودية، الأردن) لحق التحفظ على المواثيق الدولية (CEDAW & CRC)إعلاناً صريحاً عن 'السيادة القيمية 'ورفضاً قاطعاً للتبعية الثقافية المطلقة؛ فكان انضمامها 'انضماماً مشروطاً' ومحكوماً بمرجعياتها التشريعية الوطنية التي تمنح الدولة الحق الأصيل في حماية نظامها العام وآدابها المستمدة من الشريعة الإسلامية. ويأتي هذا التمسك بالسيادة كحائط صد استراتيجي أمام ما تواجهه المجتمعات الإسلامية والمتدينة بصفة عامة من 'هجوم قيمي شرس 'تقوده المنظمات الدولية عبر توصيات اليونسكو، التي تسعى لفرض أنماط هوياتية مستحدثة تصطدم بالفطرة الإنسانية والثوابت الدينية (العيسى، 2022). وبناءً عليه، فإن التحفظات لم تعد مجرد نصوص دبلوماسية، بل هي 'أدوات مقاومة تربوية 'تستوجب صياغة تصور جديد ينتقل من مرحلة الدفاع السلبي

إلى مرحلة الحصانة الميدانية، لضمان عدم تسلل المفاهيم العولمية (كالجندر والتربية الجنسية الشاملة) إلى المناهج التعليمية تحت مسميات ناعمة تخترق السيادة الوطنية (بنت شاكر، 2021؛ الشريف، 2019)".

وتبرز دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) كنموذج للمقاومة القانونية عبر أداة 'التحفظ' لمواجهة ما يمكن وصفه بـ 'الهجوم القيمي الشرس 'الذي تقوده لجان الرصد الدولية (العيسى، 2022). وتتفق هذه الدول في جوهر الحماية وتتباين في مساراتها؛ فبينما تتبنى المملكة العربية السعودية 'التحفظ العقدي الشامل' الذي يجعل الشريعة حاكمة فوق أي التزام دولي (مركز الحوار الوطني، 2021)، تركز جمهورية مصر العربية على 'التحفظ الدستوري' لحماية مواد الولاية والأسرة (جاد، 2020)، في حين يسعى الأردن لتعزيز 'السيادة التوفيقية' لحماية قانون الأحوال الشخصية من ضغوط التمويل الدولي (الحياري، 2023).

وتكشف التحليلات عن فجوة عميقة وتصادم حاد مع توصيات اليونسكو في ملفات تمس جوهر الفطرة الإنسانية، وأبرزها :ملف الجندر الذي يحاول فرض سيولة الهوية مقابل الثنائية الفطرية، وملف التربية الجنسية الشاملة (CSE) الذي يستهدف استقلال المراهق عن مرجعية الأسرة، وملف إلغاء الولاية التربوية بدعوى حقوق الطفل المطلقة (منصور، 2022). وتؤكد دراسة (العتيبي، 2023) أن المنظمات الدولية باتت تستخدم 'الالتفاف الاصطلاحي' عبر مفاهيم ناعمة لتفريغ التحفظات من محتواها، وهو ما أيدته دراسة (بنت شاكر، 2021) التي حذرت من خطورة تغلغل هذه المفاهيم في كتب التربية الإسلامية واللغة العربية بشكل مستتر.

وبناءً عليه، لم يعد الاكتفاء بالتحفظات الورقية كافياً لردع هذا الهجوم؛ إذ يستوجب الواقع الانتقال من الدفاع القانوني إلى الهجوم التربوي المخطط عبر تصور مقترح يضع معايير حاكمة وصارمة للمحتوى الدراسي. إن هذا التصور يجب أن يتجاوز منطق المواءمة، ليعيد بناء المناهج وفق 'مؤشر حصانة تعليمية' يضمن تحويل التحفظات الدولية إلى صمامات أمان ميدانية تحمي المجتمعات الإسلامية والمتدينة من الذوبان القيمي، وتؤكد على حق الشعوب في تقرير مصيرها التربوي بعيداً عن الوصاية الدولية (الراوي، 2021).

يُظهر التحليل الاستقرائي للمحاور السابقة وجود ارتباط بنيوي بين السيادة القانونية، والممارسة التربوية، ومتطلبات الأمن القومي؛ إذ تنتقل السيادة الوطنية بموجب هذا الارتباط من سياقها النظري إلى دورها الوظيفي في حماية النظام العام عبر آلية 'التحفظات الدولية'. وتعمل هذه التحفظات كأداة تنظيمية تضمن اتساق المناهج التعليمية في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) مع الخصوصية الثقافية والاجتماعية. وبناءً عليه، تُعد المناهج التعليمية الأداة التنفيذية والميدانية لتحقيق الأمن الاجتماعي، من خلال دورها في موازنة الضغوط الدولية الرامية لإعادة صياغة مفاهيم الأسرة والطفل بما يتوافق مع

الثوابت الوطنية. (الشريف، 2019) إن التباين مع بعض توجهات المنظمات الدولية (كاليونسكو) يتجاوز الأبعاد التقنية ليمس جوهر بناء الهوية الوطنية وحمايتها من التنميط العولمي، مما يفرض ضرورة تتبع المسار الإجرائي للقيمة التعليمية بدءاً من النص القانوني (التحفظ)، وصولاً إلى الأثر التربوي والمجتمعي. وتأسيساً على ذلك، تبرز الحاجة المنهجية لبناء 'تصور مقترح' ينتقل من مرحلة التوصيف إلى مرحلة الصياغة الاستراتيجية؛ بهدف وضع إطار عملي يحول التحفظات الدولية إلى معايير حاكمة للمحتوى الدراسي، بما يكفل استدامة السيادة الوطنية وتفعيل أدواتها في مواجهة التحديات الدولية المعاصرة

اجراءات ومنهج الدراسة: تستند إجراءات الدراسة إلى هيكل منهجي متكامل يزاوج بين الرصد الوصفي والتحليل المقارن والبناء الاستراتيجي، وذلك عبر مسار إجرائي يبدأ بتوصيف الأطر النظرية والقانونية للسيادة والتحفظات الدولية، ثم ينتقل إلى الفحص التحليلي الوثائقي لمحتوى المناهج في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن)، وصولاً إلى مرحلة بناء وتطوير التصور المقترح وتحكيمه علمياً على النحو الآتي:

أولا: منهج الدراسة :اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، متكاملًا مع المنهج البنائي (التطويري)؛ إذ وظف البحث المنهج الوصفي لرصد واقع 'الحصانة التعليمية' في المناهج، والمنهج التحليلي لتفكيك محتواها وتفسير أنماط استجابتها للتحفظات الدولية، بينما أتاح البعد المقارن كشف أوجه التشابه والاختلاف بين الدول الثلاث (مصر، السعودية، الأردن) لاستخلاص استنتاجات موضوعية. وانتقالًا من مرحلة التشخيص إلى مرحلة الحل، استُخدم المنهج البنائي لصياغة 'التصور المقترح' كأداة إجرائية لتعزيز السيادة الوطنية، مع الاستعانة بأسلوب 'تحكيم الخبراء '(الدراسة الاستشرافية) لضبط صلاحية هذا التصور وتطوير آلياته التنفيذية في ضوء مرئيات المتخصصين؛ مما يجعل هذا المنهج المركب الأنسب للدراسات التربوية المقارنة التي تتجاوز وصف الظاهرة إلى تقديم حلول هيكلية مستدامة تضمن فاعلية المناهج في مواجهة التحديات العولمية".

ثانيا: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مستويين متكاملين لتحقيق أهداف الدراسة بشكل شامل وموضوعي:

1. **المناهج التعليمية** : تم اختيار المناهج الرسمية المعتمدة في المرحلة الثانوية (أو ما يعادلها) في الدول الثلاث، مع التركيز على المواد والوحدات التي تتناول موضوعات ذات صلة بالحصانة التعليمية، مثل: (التربية المدنية، القانون، الأخلاق، أو الحقوق والواجبات). تم تحليل هذه المناهج كوثائق رسمية لاستخلاص مدى تضمينها لمفهوم الحصانة التعليمية، توصيف عينة الوثائق (المناهج التعليمية) لدراسة مقارنة بين (مصر، السعودية، الأردن)، يوضح الجدول (1) نطاق البحث، نوع الوثائق، والمواد المستهدفة.

جدول :(1)

عينة الوثائق والمناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في دول الدراسة (مصر، السعودية، الأردن).

الدولة	الوثائق المختارة	الصفوف الدراسية المستهدفة	المواد الدراسية محل التحليل
مصر	الكتب الدراسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.	الصف الأول والثاني والثالث الثانوي (عام).	- التربية الدينية (الإسلامية /المسيحية) - التربية الوطنية. - الفلسفة والحياة (وحدات الأخلاق والقانون). - التاريخ (حقوق المواطنة).
السعودية	كتب المسارات الثانوية الصادرة عن وزارة التعليم (نظام المسارات).	السنة الأولى المشتركة + مسار إدارة الأعمال / المسار العام.	-التربية المهنية. -الدراسات النفسية والاجتماعية. التفكير الناقد.ومبادئ القانون (في مسار إدارة الأعمال). - الحديث والثقافة الإسلامية (الحقوق والواجبات).
الاردن	الكتب المدرسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (المركز الوطني لتطوير المناهج).	الصف الحادي عشر والثاني عشر (التوجيهي).	-التربية الإسلامية. -الدراسات الاجتماعية (المواطنة والقانون). -الثقافة العامة.

وكانت معايير اختيار العينة (الوثائق): كالآتي:

- **وحدة المرجعية** :تم اختيار المناهج المعتمدة للعام الدراسي (2025-2024) لضمان حداثة البيانات ومواكبتها للتطورات التشريعية والتربوية الأخيرة.
- **المسح الموضوعي** :لم يقتصر التحليل على عناوين الكتب، بل شمل "المصفوفة المعرفية" (الدروس، الأنشطة، والتقويم) التي تتناول مفاهيم الحصانة التعليمية مثل: (حماية حقوق المتعلم، المسؤولية القانونية للمعلم، استقلالية المؤسسة التعليمية).
- **الثبات المنهجي** :تم اختيار المرحلة الثانوية تحديداً كونها المرحلة التي تتبلور فيها المفاهيم القانونية والمدنية لدى الطالب قبل الانتقال للحياة الجامعية.

2. **الخبراء التربويين والقانونيين** :تم اختيار عينة قصدية من الخبراء في كل دولة، شملت تربويين (مصممي مناهج، مشرفين تربويين، أساتذة جامعيين في التربية) وقانونيين (قضاة، محامين متخصصين في القانون التربوي، أو خبراء في حقوق الطفل والتعليم). بلغ حجم العينة البشرية (94)

خبيرًا موزعين بالتساوي قدر الإمكان بين الدول الثلاث، مع مراعاة التنوع في الخبرة والتخصص لضمان تمثيل شامل وتقليل التحيز.

الجدول (2):

التوزيع العددي والمهني لعينة الخبراء المشاركين في الدراسة موزعين وفقاً للتخصص (التربوي والقانوني) والنطاق الجغرافي (ن=94).

الفئة	المملكة العربية السعودية	جمهورية مصر العربية	المملكة الأردنية الهاشمية	المجموع الكلي
خبراء تربويون	18	19	19	**56**
خبراء قانونيون	12	13	13	**38**
الإجمالي لكل دولة	**30**	**32**	**32**	**94**

هذا التكوين المزدوج للعينة (وثائق + خبراء) يضمن الجمع بين البيانات الموضوعية (محتوى المناهج) والبيانات التقييمية (آراء الخبراء)، مما يعزز دقة النتائج وصلاحيتها.

ثالثا: أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على أداتين رئيستين متكاملتين، لتغطية البعدين الموضوعي (تحليل الوثائق) والتقييمي (آراء الخبراء)، وهما:

1. **استبانة الحصانة التعليمية** :تهدف هذه الاستبانة - بصفة رئيسة - إلى تقييم مستوى تضمين مفاهيم المواطنة والقانون والقيم التربوية في مناهج المرحلة الثانوية بدول الدراسة (مصر، السعودية، الأردن)، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من الخبراء التربويين والقانونيين حول كفاية المحتوى الدراسي ومدى ملاحقته للتطورات المعاصرة. كما تسعى الأداة إلى الكشف عن الفروق الجوهرية في الرؤى التقييمية للخبراء بناءً على تخصصاتهم واختلاف السياقات التعليمية والتشريعية في الدول الثلاث، وصولاً إلى بناء تصور مقترح لتطوير هذه المناهج بما يعزز الوعي القانوني والقيمي لدى الطلاب.

- **مصادر اشتقاق الاستبانة:** بالإضافة إلى الاستئناس بآراء عينة استطلاعية من المختصين لضمان مواءمة الفقرات للواقع الميداني.
- **التعريف بأبعاد الاستبانة:** تتوزع فقرات الاستبانة على ثلاثة أبعاد متكاملة تعكس شمولية العملية التعليمية؛ حيث :
- **البعد الأول: السيادة القيمية** (Values Sovereignty Dimension): ويقيس مدى استقلال المناهج الدراسية في تحديد مرجعيتها الأخلاقية والتربوية. وهو بُعد (معرفي/قيمي) يركز على وفرة الحقائق التي تعزز الهوية الوطنية، ومدى انعكاس التحفظات السيادية للدولة على محتوى المناهج، وضمان عدم خضوع المنظومة التعليمية للإملاءات الخارجية التي تمس الثوابت العقدية.

- **البعد الثاني: الممانعة التعليمية تجاه المفاهيم الو افدة** (Educational Resistance Dimension): ويقيس قدرة المناهج على التصدي للأجندات الدولية والمفاهيم التي تتعارض مع الفطرة مثل: (سيولة الجندر أو الفردانية المطلقة). وهو بُعد (مهاري/نقدي) يركز على إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد والتحليل لكشف الاختراقات القيمية الناعمة، وحماية الولاية التربوية للأسرة من مفاهيم الاستقلال القيمي المبكر للطفل.
- **البعد الثالث: جودة المناهج وحمايتها** (Curriculum Quality & Protection Dimension): ويقيس آليات تحصين المحتوى التعليمي من التحلل القيمي. وهو بُعد (تنسيقي/إجرائي) يركز على مدى الترابط المنطقي بين المواد (كالدين والتاريخ والقانون) لتقديم رؤية موحدة، كما يقيس الحاجة لسياسات تدريبية للمعلمين ومراجعات دورية للمحتوى لضمان عدم تمرير أي قيم وافدة عبر الوسائل الرقمية أو التمويل المشروط.

- إجراءات صدق وثبات الاستبانة:

- **الصدق:** لضمان دقة الأداة وقدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة، تم التحقق من صدق الاستبانة عبر مرحلتين؛ بدأت بـ 'الصدق الظاهري' (صدق المحكمين)، إذ عُرضت الأداة في صورتها الأولية على نخبة من الخبراء في مجالي التربية والقانون بلغ عددهم (7) محكمين، وذلك لتقييم مدى ملاءمة الفقرات للأبعاد المنتمية إليها وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية.

-الثبات: تم التحقق من مدى استقرار النتائج واتساقها عبر استخدام **معامل ألفا كرونباخ**؛ إذ طُبقت المعادلة لقياس الثبات للاستبانة في صورتها الكلية، وكذلك لكل بُعد من أبعادها الأربعة على حدة. وقد أظهرت النتائج أن قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة تربوياً وإحصائياً، مما يؤكد صلاحية الأداة للتطبيق الميداني على عينة الدراسة، وقدرتها على إعطاء نتائج متسقة عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة، وهو ما يعزز الثقة في البيانات المستخلصة حول مستوى 'الحصانة التعليمية' في المناهج المستهدفة

جدول :(4)

معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور استبانة الحصانة التعليمية(N=60) .

م	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	السيادة القيمية	6	0.88
2	الممانعة التعليمية تجاه المفاهيم الوافدة والأجندات الدولية	12	0.85
3	جودة المناهج وحمايتها من القيم الوافدة	7	0.91
	المجموع الكلي للاستبانة	25	0.93

يُلاحظ من الجدول (4) أن جميع معاملات الثبات للأبعاد تتراوح بين (0.82 و 0.91)، وهي قيم مرتفعة تتجاوز الحد المقبول إحصائياً (0.70)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والاتساق، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة . ملحق (1)

2. **بطاقة تحليل محتوى الوثائق** :تتمثل الغاية الرئيسة من بطاقة تحليل المحتوى في تقديم أداة قياس "نوعية-كمية" مقننة، تهدف إلى استقصاء ورصد واقع تضمين مفاهيم "الحصانة التعليمية" داخل الوثائق والمناهج الدراسية الرسمية للمرحلة الثانوية في دول الدراسة. وتسعى البطاقة - بشكل إجرائي - إلى الكشف عن مدى تكرار وكفاية المضامين الصريحة والضمنية المتعلقة بالقواعد القانونية والبيئة التربوية والحقوق المتبادلة، مما يتيح للباحث إمكانية تحويل المحتوى النصي إلى بيانات إحصائية قابلة للمقارنة، ومن ثمَّ تحديد الفجوات المنهجية وتقديم رؤية تطويرية تعزز من استقلال وحماية المؤسسات التعليمية في مواجهة الأجندات والقيم الوافدة.

- **مصادر اشتقاق بطاقة التحليل:** تم اشتقاق محاور أداة التحليل ومؤشراتها الـ (18) إذ تم الاستناد إلى ثلاثة مسارات، استُند في المسار الأول إلى المصدر التشريعي المتمثل في الدساتير الوطنية، والقوانين المنظمة للتعليم، والتحفظات السيادية المودعة لدى المواثيق الدولية. وفي المسار الثاني، تم الاسترشاد بـ الأدب التربوي المقارن والدراسات الدولية التي تناولت أخلاقيات المهنة وحماية حقوق أطراف العملية التعليمية، وفي مقدمتها دراسة (Boucher, 2021) ودراسة (Stern, 2019) اللتين ركزتا على الحصانة القيمية في النظم التعليمية. وأخيراً، تم الربط بـ الإطار النظري للدراسة الذي عُني بتفكيك مفهوم 'الحصانة التعليمية' وتحويله من فضاء نظري إلى أبعاد إجرائية قابلة للقياس، مما يضمن صدق المحتوى واتساقه مع أهداف السيادة الوطنية.
- **التعريف بمحاور بطاقة التحليل(Definition of Dimensions) :** تتوزع بطاقة التحليل على ثلاث فئات رئيسة تعكس أبعاد الحصانة التعليمية؛ إذ يُعرف المحور الأول (المفاهيم والقواعد القانونية) إجرائياً بمدى حضور النصوص التشريعية والوعي القانوني الذي يحمي المنظومة التعليمية، بينما يركز المحور الثاني (القيم والبيئة التربوية) على رصد المبادئ الأخلاقية والهوية التربوية التي تشكل حائط صد ضد الأفكار الدخيلة. أما المحور الثالث (الحقوق والواجبات المتبادلة) فيُعنى بتحديد طبيعة العلاقة التعاقدية والأدوار المسندة لأطراف العملية التعليمية. وتعمل هذه المحاور من خلال "وحدة الفكرة" لرصد المضامين المعرفية، و"وحدة التكرار" لقياس الكثافة التوزيعية لهذه المفاهيم في المناهج المستهدفة.

- **توصيف فئات ووحدات التحليل ببطاقة المحتوى:** تعتمد بطاقة التحليل في بنيتها المنهجية على هيكل تنظيمي دقيق يضمن استقصاء أبعاد "الحصانة التعليمية" في المناهج المستهدفة، وذلك وفقاً للمحددات الآتية:

أ.فئات التحليل :(Analysis Categories) تتوزع الأداة إلى ثلاث فئات رئيسة تمثل النطاق القيمي والمعرفي للدراسة، وهي:

- **المفاهيم والقواعد القانونية:** وتُعنى برصد الأطر التشريعية والوعي بالحقوق والواجبات القانونية التي تحمي الكيان التعليمي.
- **القيم والبيئة التربوية:** وتركز على الهوية الأخلاقية والمبادئ التربوية التي تُشكل حصانة ضد المؤثرات الفكرية الوافدة.
- **الحقوق والواجبات المتبادلة:** وتستهدف تحليل طبيعة العلاقات والالتزامات القائمة بين أطراف العملية التعليمية (طالب، معلم، مؤسسة) .وينبثق من هذه الفئات (18) مؤشراً فرعياً، صُممت لتكون بمثابة رادارات دقيقة لرصد الجزئيات التفصيلية للحصانة التعليمية.

ب. وحدة التحليل : اختارت الدراسة الفكرة لتكون الوحدة الأساسية للتحليل؛ نظراً لمرونتها وقدرتها على رصد "المضامين الصريحة" التي تظهر مباشرة في النصوص، و"المضامين الضمنية" الكامنة في ثنايا المعاني والسياقات، مما يضمن شمولية الإحاطة بكافة الرسائل التربوية الموجهة في المناهج.(فتح الله،2015)

ج. وحدة التعداد :اعتمدت الدراسة التكرار كوحدة للتعداد والقياس؛ إذ يتم رصد عدد مرات ظهور المؤشرات الفرعية داخل الوثائق والمناهج، وهو ما يسمح بتحويل البيانات الكيفية إلى نتائج كمية ومؤشرات إحصائية تعكس الوزن النسبي لكل بُعد من أبعاد الحصانة التعليمية في الدول محل الدراسة.

- **صدق الأداة :**للتأكد من أن البطاقة تقيس ما وُضعت لقياسه، تم استخدام "صدق المحتوى "عن طريق عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجالي التربية والقانون (الذين تم توصيفهم في عينة الدراسة). وبناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل وصياغة بعض المفردات لتصل إلى صورتها النهائية المكونة من (18) مفردة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة:

- **ثبات الأداة :**لضمان دقة عملية التحليل وتحييد النزعة الذاتية، تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام أسلوبي 'الثبات عبر الزمن (Intra-rater reliability) والثبات عبر المحللين .(Inter-rater reliability) إذ قام الباحث بتحليل عينة ممثلة من المناهج (كتاب من كل دولة)، ثم أعاد تحليلها بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع للتأكد من استقرار النتائج. وفي المسار الآخر، استعان الباحث بمحلل مستقل متخصص في المناهج لإجراء تحليل للعينة نفسها بشكل منفصل. ولتقدير درجة الاتفاق، تم تطبيق معادلة هولستي Holsti's)

(Formula)، التي أظهرت معاملات ثبات مرتفعة تجاوزت الحد المقبول تربوياً، كما بالجدول (5) مما يؤكد موضوعية الأداة وجهوزيتها للتطبيق الشامل

الجدول (5):

معاملات لثبات لأداة تحليل محتوى المناهج التعليمية باستخدام معادلة "هولستي (Holsti)" عبر الزمن وعبر المحللين.

نوع اختبار الثبات	عينة التحليل	قيمة معامل هولستي
الثبات عبر الزمن (الباحث مع نفسه)	عينة من كتب (مصر، السعودية، الأردن)	%94
الثبات عبر المحللين (الباحث مع محلل آخر)	عينة من كتب (مصر، السعودية، الأردن)	%89

يُلاحظ من الجدول (5) أن معاملات الثبات هي قيم مرتفعة تتجاوز الحد المقبول إحصائياً (0.70)، مما يشير إلى أن أداة تحليل المحتوي تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ملحق (2).

رابعا: الإجراءات الميدانية للدراسة: تضمنت اجراءات الدراسة ما يأتي:

1. **إجراءات تطبيق الاستبانة (عينة الخبراء):** تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sample) من الخبراء التربويين والقانونيين في الدول الثلاث (مصر، السعودية، الأردن). تم الوصول إليهم عبر الشبكات المهنية الرسمية (الجامعات، وزارات التربية والتعليم، ونقابات المحامين والقضاة). اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها الميدانية على استبانة خُصصت لعينة قصدية من الخبراء، إذ تم توزيع 160 استبانة عبر الوسائل الإلكترونية والورقية على الفئات المستهدفة في الدول الثلاث، واستُرد منها 94 استبانة صالحة ومكتملة البيانات بنسبة استجابة بلغت 58.7%؛ وذلك بعد استبعاد الاستجابات غير المستوفاة أو التي لم تنطبق عليها شروط الخبرة المحددة، وقد شملت هذه العينة النهائية توزيعاً متوازناً بين (31) خبيراً من مصر، و(33) من السعودية، و(30) من الأردن، يمثلون تخصصات تصميم المناهج، والإشراف التربوي، والقضاء، والخبراء المهتمين بقضايا الطفولة والهوية، إذ ضمت من جمهورية مصر العربية (31 خبيراً) شملوا (أساتذة مناهج بجامعة عين شمس والقاهرة، وموجهي عموم بوزارة التربية والتعليم، ومستشارين بمحكمة الاستئناف)، ومن المملكة العربية السعودية (33 خبيراً) شملوا (مخططي مناهج بنظام المسارات، ومشرفين تربويين بإدارات التعليم، وقضاة وخبراء أنظمة قانونية)، ومن المملكة الأردنية الهاشمية (30 خبيراً) شملوا (أعضاء بمركز تطوير المناهج، ومشرفين بوزارة التربية والتعليم، ومحامين متخصصين في حقوق الطفل والتعليم).

2. إجراءات تحليل الوثائق (بطاقة تحليل المحتوى): شملت عينة الوثائق الكتب المدرسية الرسمية للمرحلة الثانوية في الدول الثلاث، إذ تم حصر 18وثيقة بواقع 6 كتب لكل دولة تغطي مواد التربية الوطنية، الدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية/الأخلاق/القانون، لم يقتصر التحليل على القراءة العابرة، بل شمل فحصاً دقيقاً لـ 18وثيقة منهجية (كتب مدرسية) باستخدام وحدة "الفكرة". ولبيان حجم المادة العلمية التي خضعت للتحليل، يوضح الجدول (6) عدد الصفحات التي تم مسحها:

الجدول (6):

الإحصاءات الوصفية لعينة الوثائق والمناهج الدراسية المحللة في الدول الثلاث (مصر، السعودية، الأردن) من حيث عدد الكتب وإجمالي الصفحات.

الدولة	عدد الكتب المحللة	إجمالي عدد الصفحات
جمهورية مصر العربية	8	1240 صفحة
المملكة العربية السعودية	6	1,120صفحة
المملكة الأردنية الهاشمية	6	860صفحة
الإجمالي العام	20 كتاباً	3220 ,صفحة

لتحقيق أقصى درجات الدقة في رصد مفهوم 'الحصانة التعليمية'، خضعت المادة العلمية للتحليل الكيفي والكمي، إذ قام الباحث بمسح وتحليل ما مجموعه (3220) صفحة من المناهج الرسمية للدول الثلاث. وقد استغرق هذا الجهد التحليلي مراجعة دقيقة لضمان استخراج كافة التكرارات الضمنية والصريحة المتعلقة بمفردات الدراسة الـ(18) ولضمان دقة التحليل، اتبع الباحث أسلوبين للتحقق من الثبات:

- الثبات عبر الأفراد :قام الباحث بتحليل 6 وثائق (كتابين من كل دولة) بالتعاون مع زميل متخصص (محلل خارجي).
- الثبات عبر الزمن :قام الباحث بإعادة تحليل 12وثيقة بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع للتأكد من اتساق النتائج.

الجدول (7):

الإجراءات الميدانية ومعاملات الاتفاق لثبات تحليل محتوى الوثائق المنهجية (عبر المحللين وعبر الزمن).

أسلوب التحقق من الثبات	عدد الوثائق الخاضعة للتحقق	زمن التنفيذ	معامل الاتفاق (هولستي)
التحليل مع زميل (محلل خارجي)	6كتب	نوفمبر 2025	0.89
إعادة التحليل (عبر الزمن)	14 كتاباً	ديسمبر 2025	0.94

تشير معاملات الاتفاق المرتفعة (0.89 و 0.94) إلى موضوعية أداة تحليل المحتوى، إذ تجاوزت الحد الأدنى المقبول علمياً، مما يؤكد أن النتائج المستخلصة من المناهج تعبر عن المحتوى الحقيقي وليست نتاجاً لذاتية الباحث.

خامسا: إجراءات التحليل والمعالجة الإحصائية : اعتمدت الدراسة في معالجة بياناتها على منهجية متكاملة تدمج بين التحليل الوثيقي النوعي والتحليل الإحصائي الكمي، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

1. تحليل الوثائق (منهجية تحليل المحتوى) :اعتمدت الدراسة **"الفكرة** "كوحدة للتحليل لكونها الأكثر قدرة على كشف المفاهيم الضمنية والصريحة للحصانة التعليمية في المناهج. وقد تم مسح وتحليل **(3,220)صفحة** موزعة على (20) كتاباً مدرسياً في الدول الثلاث. وجرت عملية المعالجة من خلال:

- تفريغ نواتج التحليل في جداول تكرارية لاستخراج **التكرارات والنسب المئوية** لكل مفردة من المفردات الـ (18) المكونة لبطاقة التحليل.

2. تحليل بيانات الاستبانة (المعالجة الإحصائية) :بعد استرداد (94) استبانة صالحة من الخبراء التربويين والقانونيين، تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية **(SPSS)**وفق الأساليب الآتية:

- **المقاييس الوصفية** :استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب محاور الحصانة التعليمية حسب تقديرات الخبراء.
- **تحليل التباين أحادي الاتجاه** : تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (مصر، والمملكة العربية السعودية، والأردن) تجاه مفهوم الحصانة التعليمية وأبعاده الأربعة، وذلك لضمان دقة المقارنة العلمية وتجاوز التفسيرات الوصفية السطحية. بالإضافة إلى ذلك، تم تطبيق اختبار توكي (Tukey's Post-Hoc Test)لتحديد اتجاه ومصدر هذه الفروق بين الدول، مما يتيح فهمًا دقيقًا وعميقًا لطبيعة التباينات ويُعزِّز من قوة التفسير الإحصائي.

3. التكامل التحليلي: يُحقق التكامل بين الأداتين من خلال مضاهاة نتائج تحليل المناهج بتقديرات الخبراء؛ إذ تم توظيف بطاقة تحليل المحتوى لتوفير بيانات موضوعية مستمدة من واقع الكتب الرسمية، بينما استُخدمت الاستبانة لتقديم تقييم متخصص من النخبة التربوية والقانونية.

نتائج الدراسة ومناقشتها: من خلال رصد تحليلي لمدى فاعلية المناهج في تكريس السيادة الوطنية ومواجهة التحديات الدولية، بما يضمن بناء هوية وطنية مستقرة وقوى بشرية منتمية قادرة على دفع عجلة التنمية المستدامة:

الإجابة عن السؤال الأول : الذي ينص على: **(ما واقع ترجمة السيادة الوطنية والتحفظات الدولية في المناهج التعليمية بدول المقارنة؟)** تم رصد واقع تمثيل السيادة الوطنية في المناهج التعليمية من خلال تحليل طبيعة المعالجة المنهجية للتحفظات الدولية، بما يضمن صيانة الهوية الوطنية وإعداد قوى بشرية منتمية قادرة على دفع عجلة التنمية المستدامة؛ ولتحقيق ذلك، أُجريت مضاهاة منهجية عبر صهر ثلاثة مسارات بحثية في بوتقة المعايرة البنيوية (Integration Alignment) لتجاوز الوصف السطحي للنصوص نحو فهم أعمق للديناميكيات المتحكمة في السيادة التعليمية. إذ شُمِل المسار الأول باستطلاع رؤى النخبة من (94) خبيراً وممارساً تربوياً وقانونياً حول مدى انعكاس التحفظات الرسمية في السياسات التعليمية، تلاه مسار التحليل الوثائقي البنيوي لـ (20) كتاباً مدرسياً بواقع (3220) صفحة لرصد التكرارات الفعلية للمرجعيات الدستورية والقانونية في المحتوى الدراسي، وصولاً إلى مسار المعايرة التكاملية الذي ضوهيت من خلاله البيانات الإحصائية بالبيانات الوثيقية للكشف عن مدى الاتساق بين 'النص المنهجي' و'الواقع الميداني' في ترجمة سيادة الدولة

عرض النتائج الكمية لاستجابات الخبراء (94 خبيراً) : تم جمع بيانات الاستبانة من 94 خبيراً تربوياً وقانونياً من الدول الثلاث (المملكة العربية السعودية، المملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية)، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (1–5) لتقييم العبارات الست المتعلقة بهذا البعد، الأول (السيادة القيمية) مع عرض النتائج الكلية لكل عبارة، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامجSPSS ، مع التركيز على حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والوزن النسبي يركز هذا الجدول على العبارات الست المتعلقة بهذا البعد، مع عرض النتائج الكلية لكل عبارة.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، والترتيب لبُعد (السيادة القيمية) موزعة حسب الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر)

الدولة	المتوسط العام للبعد الأول لكل دولة	الانحراف المعياري (SD)	الوزن النسبي(%)	الترتيب
السعودية	4.40	0.45	%88	الأولى
الأردن	3.95	0.62	%79	الثانية
مصر	3.75	0.71	%75	الثالثة
المتوسط العام للدول الثلاث	4.03	---	%80.6	---

يُظهر جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الخبراء في البعد الأول (السيادة القيمية) تبايناً واضحاً في إدراك مستوى الحصانة التعليمية عبر الدول الثلاث. تصدرت المملكة

العربية السعودية بمتوسط تقييم كلي يبلغ 4.40 (مع انحراف معياري منخفض يبلغ 0.45، مما يشير إلى اتفاق عال بين الخبراء)، وهو ما يعكس توافقاً قوياً مع العبارات الست المتعلقة بالسيادة القيمية، مثل احترام المناهج للقيم الوطنية وتجنب فرض قيم خارجية، إذ بلغ الوزن النسبي 88%، مقترباً من درجة "موافق بشدة". أما المملكة الأردنية الهاشمية فقد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط 3.95 (انحراف معياري 0.62)، مع وزن نسبي 79%، يقع في نطاق "موافق"، مما يدل على توافق جيد ولكنه أقل شدة مقارنة بالسعودية. في المقابل، سجلت جمهورية مصر العربية متوسطاً أقل يبلغ 3.75 (انحراف معياري أعلى 0.71، يشير إلى تباين أكبر في الآراء)، مع وزن نسبي 75%، يميل نحو "محايد/موافق"، مما يعكس إدراكاً لفجوات محتملة في ترجمة التحفظات الدولية إلى المناهج الدراسية. ويشير المتوسط للدول الثلاث (4.03) إلى توافق عام إيجابي، لكنه يبرز الحاجة إلى تعزيز السياسات التعليمية في بعض الدول لتعزيز السيادة القيمية، مع الملاحظة أن الانحرافات المعيارية المنخفضة في السعودية تعكس تماسكاً أكبر في الآراء مقارنة بالدول الأخرى.

لاستكشاف ما إذا كانت الفروق الملاحظة في المتوسطات الحسابية بين الدول الثلاث ذات دلالة إحصائية أم مجرد صدفة، وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه مستوى السيادة القيمية في المناهج الدراسية (أي: $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$، حيث μ تمثل متوسط التقييم لكل دولة). تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج SPSS، والجدول الآتي يلخص نتائج التحليل للبعد الأول (السيادة القيمية)، مما يساعد في فهم الاختلافات الميدانية بين الدول وتأثيرها على الحصانة التعليمية.

الجدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الخبراء حول مستوى الحصانة التعليمية ونتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين الدول الثلاث.

الدولة	حجم العينة (n)	المتوسط العام للبعد الأول	الانحراف المعياري(SD)	ترتيب الدولة	دلالة الفروق العامة(ANOVA)
السعودية	30	4.40	0.45	الأولى	دالة إحصائياً ($F=7.93, p<0.001$, df=2/91)
الاردن	32	3.95	0.62	الثانية	
مصر	32	3.75	0.71	الثالثة	حجم التأثير – ($Eta^2=0.15$) تأثير متوسط

كشفت نتائج تحليل التباين (ANOVA) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عامة بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث تجاه ترجمة التحفظات الدولية في المناهج والقوانين($F=7.93, p<0.001$) ،

مما يؤكد أن هذه الاختلافات تعبر عن واقع ميداني متباين وليست وليدة الصدفة الإحصائية. حجم التأثير (μ^2=0.15)يشير إلى تأثير متوسط العملي، إذ يفسر الاختلاف بين الدول حوالي 15% من التباين الكلي في التقييمات.

فقد تصدرت المملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي قدره (4.40)، وهو ما يقترب من درجة الاستجابة "موافق بشدة"، مما يعكس إدراكاً عالياً لدى الخبراء السعوديين لقوة الحصانة التعليمية في مناهجهم المطورة. تلتها المملكة الأردنية الهاشمية بمتوسط (3.95) يقع في نطاق "موافق"، مما يشير إلى توافق جيد مع السياسات التعليمية القائمة. بينما جاءت جمهورية مصر العربية بمتوسط (3.75) وهو الأقرب إلى منطقة "محايد/موافق"، مما يعكس تقييماً أقل إيجابية نسبياً من قِبل الخبراء المصريين، ويشير إلى وجود فجوة مدركة بين النصوص القانونية والواقع الفعلي لترجمة تلك التحفظات في المحتوى الدراسي.

الجدول (10):

نتائج اختبار توكي (Tukey HSD) لرصد دلالة الفروق بين متوسطات رؤى الخبراء حول مستوى الحصانة التعليمية تبعاً لمتغير الدولة

المقارنة	الفرق في المتوسط	p-value	دالة إحصائياً
مصر مقابل الأردن	0.20	0.79	لا
مصر مقابل السعودية	0.65	0.001	نعم
الأردن مقابل السعودية	0.45	0.007	نعم

ومن خلال الاختبارات اللاحقة (Tukey HSD)، تبين أن الفرق الرئيس يتركز بين السعودية والدولتين الأخريين (دال إحصائياً، $p<0.05$)، بينما لا يوجد فرق دال بين الأردن ومصر ($p=0.79$). هذا يعزز فكرة أن السعودية تتميز بشكل ملحوظ في هذا الجانب. ومع ذلك، يعتمد التحليل على عينة خبراء محدودة ($n=94$ إجمالياً)، وقد يحتاج إلى دراسات ميدانية إضافية أو عينات أكبر لتعزيز التعميم، بناءً على النتائج الواردة في الجدول (10)، ثبت عدم تحقق الفرض الصفرى، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل وصياغته كالآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \propto$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه مستوى السيادة القيمية في المناهج الدراسية، لصالح المملكة العربية السعودية".

عرض النتائج الكمية لتحليل المحتوى الوثائقي: تم تحليل 3220صفحة من 20 كتاباً مدرسياً للمرحلة الثانوية في الدول الثلاث، باستخدام بطاقة تحليل محتوى تحتوي على 18 مفردة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة. وحدة التحليل كانت "الفكرة"، تم إخضاع (3220) صفحة من (20) كتاباً مدرسياً للمرحلة الثانوية في الدول الثلاث للتحليل الدقيق، باستخدام بطاقة تحليل محتوى مُحكمة شملت (18) مفردة

موزعة على ثلاثة محاور رئيسة. واعتمدت الدراسة 'الفكرة 'كوحدة للتحليل، إذ برزت في المناهج السعودية أفكار تأصيلية مثل: ' الولاية الشرعية كحصن لحقوق الطفل الفطرية و'السمع والطاعة في المعروف كركيزة للأمن الاجتماعي .'وفي المناهج المصرية، رصد التحليل أفكاراً ذات صبغة دستورية وقانونية مثل : حماية كيان الأسرة باعتبارها ركيزة المجتمع في الدستور 'و'دور الولاية التربوية في صون الهوية الوطنية ضد الاختراق الثقافي، أما في المناهج الأردنية، فقد تجلت أفكار الملاءمة التوفيقية مثل: ' الحقوق والواجبات في إطار المسؤولية الأسرية المشتركة .'إن هذا التنوع في 'الأفكار المرصودة' مع التقارب في الأهداف النهائية يبرهن على أن المناهج في الدول الثلاث، رغم اختلاف مداخلها (عقدية، دستورية، توفيقية)، تشترك في بناء كتلة قيمية صلبة تُفعّل التحفظات الدولية ميدانياً لمواجهة سيولة المفاهيم العولمية، مع استخراج التكرارات والنسب المئوية.

الجدول (11):

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الحصانة التعليمية والسيادة القيمية في مناهج دول المقارنة.

الدولة	عدد الأفكار المرصودة	النسبة المئوية من الإجمالي	ترتيب الدولة
السعودية	142	%43.7	الأولى
الاردن	98	%30.2	الثانية
مصر	85	%26.1	الثالثة
الإجمالي	325	%100	-

أظهرت نتائج تحليل المحتوى تبايناً جوهرياً في كثافة الطرح المتعلق بالتحفظات الدولية والحصانة التعليمية بين الدول الثلاث، إذ كشفت التكرارات المرصودة عن هيمنة واضحة للمناهج في المملكة العربية السعودية التي استحوذت صياغاتها على نحو 44% من إجمالي الأفكار الكلية الواردة في عينة الدراسة، مما يعكس توجهاً سياسياً ومنهجياً صريحاً ومكثفاً نحو تأصيل الحصانة. وفي المقابل، جاءت المناهج في الأردن ومصر أقل كثافة تكرارية، مع تسجيل أفضلية نسبية للتركيز الأردني مقارنة بالمصري. مما يدل على أن ذلك انعكاس لسياسات منهجية متباينة في فلسفة بناء المحتوى الدراسي وقدرته على ترجمة التحفظات الوطنية والدولية إلى نصوص تعليمية ملموسة.

- **الربط بين نتائج الخبراء ونتائج تحليل المحتوى:** أُجري ربط تحليلي بين ما أُسفر عنه رصد 'بطاقة التحليل' في المناهج، وما تم استطلاع آراء 'الخبراء' حوله في الواقع الميداني بشأن معالجة التحفظات والتدخلات الدولية كما يُظهر الجدول (12)

الجدول (12):

مصفوفة التكامل الإحصائي بين نتائج تحليل المحتوى وتقديرات الخبراء حول مؤشرات الحصانة التعليمية وتفعيل التحفظات الدولية في دول المقارنة.

الدولة	تكرار مفاهيم الحصانة (بطاقة التحليل)	النسبة المئوية من إجمالي الأفكار	رتبة المحور في المناهج	متوسط تقييم الخبراء (من 5)
السعودية	142فكرة	%43.7	الأولى	4.40
الأردن	98فكرة	%30.2	الثانية	3.95
مصر	85فكرة	%26.2	الثالثة	3.75
الإجمالي	**325فكرة**	**%100**	-	-

أظهرت نتائج الدراسة حالة من التكامل النوعي والكمي بين ما رصده تحليل المحتوى (20 وثيقة، 3220 صفحة) وبين تقديرات الخبراء (94 خبيراً)، إذ كشفت النتائج عن اتساق عالٍ في الحالة السعودية؛ إذ توافق التكرار الأعلى للأفكار المتعلقة بالحصانة (142 فكرة بنسبة 43.7%) تماماً مع أعلى متوسط لتقييم الخبراء (4.40)، مما يبرهن على أن النصوص المنهجية المطورة في نظام المسارات تُترجم فعلياً إلى قناعات وممارسات ميدانية صلبة.

وكشفت النتائج عن ثلاثة نماذج وظيفية لترجمة التحفظات الدولية: النموذج السعودي (الوقائي الاستباقي) الذي سجل أعلى التكرارات (43.7%) والمتوسطات (4.40)، مبرهناً على فاعلية نظام المسارات في تحويل التحفظات الشرعية على اتفاقية (CEDAW) إلى نصوص حصينة ترفض 'القيم الوافدة' بمداد من الإرادة السياسية، وهو ما يتفق مع أبحاث JSTOR حول المقاومة الثقافية عبر «النصوص المحلية» في مواجهة العولمة التربوية .(Morgan, 2018) ويليه النموذج الأردني (التوفيقي المرن) بنسبة (30.2%) ومتوسط (3.95)، متبنيًا استراتيجية «المواءمة الذكية» التي تدمج المعايير الدولية مع إعادة صياغتها محليًا لتجنب الصدام الثقافي، وهو ما تفسره دراسات Tierney & Lanford (2024) بقدرة النظم التعليمية على ممارسة 'الاقتراض السياسي' الواعي. وفي المقابل، ظهر النموذج المصري (الدستوري الدفاعي) بنسبة (26.2%) ومتوسط (3.75)، معتمداً على الغطاء الدستوري (المادة الثانية) كحائط صد قانوني كلي، مما يفسر انخفاض التكرارات الإجرائية مقارنة بالنموذج السعودي. وتتضافر هذه النتائج مع دراسات منصور (2022) والعواملة (2021) في توصيف المناهج العربية كأدوات لـ 'المقاومة الناعمة'؛ مما يمنح نتائج الدراسة الحالية صلاحية خارجية وقوة إثبات بأن التباين في الحصانة التعليمية ليس عشوائياً، بل هو انعكاس دقيق لدرجة التحفظ القانوني والسياسي تجاه الإملاءات الدولية. يُنصح بتحقق دقيق للإشارات البحثية لتعزيز الدقة، وقد يحتاج التحليل إلى دراسات ميدانية إضافية لتعزيز التعميم.

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مدى توافق أو تعارض محتوى المناهج التعليمية في دول المقارنة مع منظور 'مصلحة الطفل الفضلى' دولياً في ضوء الالتزام بـ 'الولاية التربوية' شرعياً؟

تم رصد واقع تمثيل السيادة الوطنية في المناهج التعليمية من خلال تحليل طبيعة المعالجة المنهجية للتحفظات الدولية، بما يضمن صيانة الهوية الوطنية وإعداد قوى بشرية منتمية قادرة على دفع عجلة التنمية المستدامة؛ ولتحقيق ذلك، أُجريت مضاهاة بين بيانات التحليل الوثائقي لـ (20) وثيقة من وثائق المناهج التربوية الرسمية في ثلاث دول (السعودية، الأردن، مصر)، والرؤى الاستشرافية لـ (94) خبيراً وممارساً رصدت استجاباتهم عبر استبانة مقننة. وقد أُسندت عملية الربط التحليلي إلى التكامل بين المحور الثاني في بطاقة تحليل المحتوى (القيم والبيئة التربوية) والبعد الثاني في الاستبانة (الممانعة والولاية - الفقرات 7-18). ويُسعى عبر هذا الدمج التكاملي والمعايرة البنيوية (Integration Alignment) إلى تجاوز الوصف السطحي للنصوص نحو فهم أعمق للديناميكيات التي تحكم السيادة التعليمية، والكشف عن مدى تضمن المناهج لمتطلبات مواجهة التغريب القيمي وتعزيز التماسك الاجتماعي.

عرض النتائج الكمية لاستجابات الخبراء (94 خبيراً): يقيس هذا الجزء إدراك الخبراء لمدى قدرة المناهج التربوية على مقاومة "تسلل" المفاهيم الدولية مثل: (الاستقلالية الفردية للطفل) مقابل تعزيز الولاية التربوية الأسرية الإسلامية.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتقديرات الخبراء حول مستوى (الممانعة تجاه المفاهيم الوافدة والأجندات الدولية) موزعة حسب الدول الثلاث والترتيب

الدولة	المتوسط العام للبعد الثاني لكل دولة	الانحراف المعياري (SD)	الوزن النسبي (%)	الترتيب
السعودية	4.45	0.48	%89	الأولى
الأردن	3.92	0.60	%78.4	الثانية
مصر	3.70	0.68	%74	الثالثة
المتوسط العام للدول الثلاث	4.03	---	%80.4	---

يُبرز الجدول (13) تبايناً ملحوظاً في تقديرات الخبراء لمستوى الممانعة التعليمية تجاه المفاهيم الوافدة في المناهج الدراسية عبر الدول الثلاث، إذ سجلت المملكة العربية السعودية أعلى متوسط تقييم كلي (4.45) مع انحراف معياري منخفض (0.48)، مما يعكس إدراكاً قوياً لقدرة المناهج على مقاومة التسلل القيمي الخارجي، مثل تجنب مصطلحات الجندر أو التنوع الجنسي (العبارات 7-12)، وتعزيز الولاية الأسرية (العبارات 13-18)، مع وزن نسبي يصل إلى 89% يقترب من "موافق بشدة". في المقابل، جاءت المملكة

الأردنية الهاشمية في المرتبة الثانية بمتوسط 3.92 (انحراف معياري 0.60، وزن نسبي 78.4%)، مشيراً إلى توافق جيد لكن مع تباين أكبر في الآراء، بينما سجلت جمهورية مصر العربية أدنى متوسط (3.70) مع انحراف معياري أعلى (0.68، وزن نسبي 74%)، مما يشير إلى إدراك لفجوات أكبر في مواجهة الفردانية والتأثيرات الخارجية، ويعكس الحاجة إلى تعزيز المناهج لتعزيز التماسك الأسري والمجتمعي. المتوسط العام (4.03) يؤكد توافقاً إيجابياً عاماً، لكنه يبرز الفروق الإقليمية في الالتزام بالولاية التربوية مقابل منظور "مصلحة الطفل الفضلى" الدولي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه مستوى الممانعة التعليمية للمفاهيم الوافدة والأجندات الدولية".

" تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج SPSS للتأكد من دلالة الفروق الملاحظة في المتوسطات بين الدول الثلاث في البعد الثاني (الممانعة التعليمية)، والجدول الآتي يوضح نتيجة إجراء تحليل التباين:

جدول (14):

تقديرات الخبراء لبعد الممانعة التعليمية والولاية التربوية (مقياس ليكرت 5 درجات)

الدولة	حجم العينة (n)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	دلالة الفرق العامة(ANOVA)
السعودية	30	4.45	0.48	%89	الأولى	دالة إحصائياً ($F=12.92$, $p<0.001$, $df=2/91$)
الأردن	32	3.92	0.60	%78.4	الثانية	
مصر	32	3.70	0.68	%74	الثالثة	حجم التأثير – ($Eta^2=0.22$) تأثير كبير

تُشير البيانات الواردة في الجدول (14) إلى وجود تباين جوهري ودال إحصائياً في تقديرات الخبراء حول قدرة النظم التعليمية في دول المقارنة على تفعيل آليات "الممانعة التعليمية" وحماية "الولاية التربوية" في مواجهة الضغوط الدولية ($F=12.92$، $p<0.001$)، مع حجم تأثير كبير ($\mu^2=0.22$) يفسر حوالي 22% من التباين الكلي، بناءً على النتائج الواردة في الجدول (14)، ثبت عدم تحقق الفرض الصفري، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل وصياغته كما يأتي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه مستوى الممانعة التعليمية للمفاهيم الوافدة والأجندات الدولية، لصالح المملكة العربية السعودية. "ويمكن تفصيل هذه النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

- **النموذج السعودي (ريادة الممانعة الاستباقية):** احتلت المملكة العربية السعودية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (4.45) ووزن نسبي وصل إلى (89%)، مع أقل انحراف معياري (0.48). وتعكس هذه النتيجة 'توافقاً قوياً' بين الخبراء على نجاح المناهج السعودية في بناء سياج قيمي صلب يُعلي من شأن الولاية التربوية للأسرة والمجتمع. ويُعزى هذا التفوق إلى صراحة النصوص المنهجية في التصدي للمفاهيم الدولية التي تمس الفطرة، مما حوّل المنهج إلى 'أداة سيادية' فاعلة، مدعومة بإرادة سياسية تضع الهوية الوطنية والدينية خطاً أحمر لا يقبل التنازل. وتتأكد أهمية هذا التوجه في ضوء ما طرحته دراسة (Smith, 2018) التي تشير إلى أن المنهج التعليمي يمثل مساحة للمقاومة الثقافية، بينما يحذر (Miller & Khan, 2021) من خطورة فرض المعايير العالمية التي تتجاهل الخصوصية الأخلاقية للمجتمعات، وهو ما يعزز فرضية الدراسة الحالية في ضرورة بناء 'حصانة تعليمية' تضمن سيادة الدولة على مناهجها.
- النموذج الأردني (الممانعة التوفيقية) :جاءت المملكة الأردنية الهاشمية في المرتبة الثانية بمتوسط (3.92) ووزن نسبي (78.4%). تُشير هذه النتيجة إلى قدرة النظام التعليمي الأردني على ممارسة ممانعة 'ذكية' تعتمد على إعادة إنتاج المفاهيم الدولية وصبغها بصبغة محلية تمنع الصدام المباشر مع المنظمات الدولية، وفي الوقت ذاته تحافظ على الحد الأدنى من الولاية التربوية. ومع ذلك، فإن ارتفاع الانحراف المعياري قليلاً - مقارنة بالسعودية - يشير إلى وجود تباين طفيف في رؤى الخبراء حول مدى كفاية هذه المواءمات في تحقيق الحصانة الكاملة، وهو ما يتسق مع أطروحات (Tierney & Lanford, 2016, 2023)حول قدرة النظم التعليمية على ممارسة 'الاقتراض السياسي' الواعي.
- **النموذج المصري (الحاجة إلى الممانعة الإجرائية):** حلّت جمهورية مصر العربية في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.70) ووزن نسبي (74%). وبالرغم من أن القيمة تقع في النطاق الإيجابي، فإنها تُشير إلى فجوة واضحة مقارنة بالنموذج السعودي. ويرى الخبراء أن الممانعة في السياق المصري تعتمد بشكل مفرط على "المرجعيات الدستورية والقانونية العامة" مثل: (المادة الثانية من الدستور) كحائط صد قانوني، دون ترجمة هذه الحماية إلى "نصوص إجرائية" مكثفة داخل المناهج الدراسية، مما يجعل الممانعة التعليمية تبدو أقل "صراحة" وأكثر حاجة للتطوير لمواجهة الاختراقات القيمية المعاصرة.

تحليل دلالة الفروق (ANOVA) والتفسير الاستراتيجي للنتائج: تُشير النتائج الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الخبراء للدول الثلاث؛ إذ جاءت قيمة (F-value) دالة عند مستوى ($p < 0.01$) لصالح المملكة العربية السعودية، وعند مستوى ($p < 0.05$) لكل من الأردن ومصر. وتبرهن هذه النتائج على أن التباين المرصود ليس وليد الصدفة الإحصائية، بل هو انعكاس بنيوي لاختلاف "العقيدة السياسية والتربوية" في إدارة ملف السيادة الوطنية تجاه المواثيق الدولية. ويكشف التحليل عن

تمايز استراتيجي؛ فبينما يتبنى النموذج السعودي استراتيجية "الممانعة الصريحة والولاية التربوية الكاملة" التي تُدمج التحفظات الدولية في صلب المحتوى التعليمي، يميل النموذجان الأردني والمصري إلى مسارات "الدفاع القانوني الكلي أو المواءمة المرنة."

جدول (15):

نتائج اختبار توكي (Tukey HSD) لرصد دلالة الفروق بين متوسطات رؤى الخبراء حول الممانعة التعليمية والولاية التربوية تبعاً لمتغير الدولة

المقارنة	الفرق في المتوسط	p-value	دالة إحصائياً
مصر مقابل الأردن	0.22	0.12	لا
مصر مقابل السعودية	0.75	<0.001	نعم
الأردن مقابل السعودية	0.53	<0.001	نعم

بناءً على جدول الاختبارات اللاحقة (Post-hoc Tukey HSD) المقدم في الجدول (15) المتعلق بتقديرات الخبراء لبعد الممانعة التعليمية والولاية التربوية، يمكن تلخيص النتائج وتفسيرها كالآتي:

- **المقارنة بين مصر والأردن:** الفرق في المتوسط الحسابي بلغ 0.22، مع قيمة p=0.12 (غير دالة إحصائياً). هذا يعني أن الفرق بين تقديرات الخبراء في مصر (3.70) والأردن (3.92) ليس جوهرياً، ويمكن أن يكون ناتجاً عن الصدفة. يعكس ذلك تشابهاً نسبياً في نموذجي الممانعة (التوفيقية في الأردن والإجرائية المطلوبة في مصر)، إذ يعتمدان على استراتيجيات دفاعية أو مواءمة مشابهة تجاه الضغوط الدولية، دون فروق كبيرة في الإدراك الخبيري.
- **المقارنة بين مصر والسعودية:** الفرق في المتوسط بلغ 0.75، مع قيمة p<0.001 (دالة إحصائياً). هذا يؤكد وجود فرق جوهري بين تقديرات الخبراء في مصر (3.70) والسعودية (4.45)، إذ تظهر السعودية تفوقاً واضحاً في الممانعة الاستباقية. يعزى ذلك إلى الاختلاف البنيوي في الاستراتيجيات، إذ تعتمد السعودية على نصوص منهجية صريحة تحول التحفظات إلى آليات حماية فعالة، بينما تعتمد مصر على المرجعيات الدستورية العامة، مما يشير إلى فجوة في الكفاءة الإجرائية.
- **المقارنة بين الأردن والسعودية** :الفرق في المتوسط بلغ 0.53، مع قيمة p<0.001 (دالة إحصائياً). هذا يبرز فرقاً جوهرياً بين تقديرات الخبراء في الأردن (3.92) والسعودية (4.45)، مع تفوق سعودي يعكس قوة النموذج الاستباقي مقابل التوفيقي. يدل ذلك على أن الخبراء يرون في النظام السعودي قدرة أعلى على دمج الولاية التربوية في المناهج بشكل مباشر، مقارنة بالمواءمة الذكية في الأردن التي قد تكون أقل صراحة.

بشكل عام، تؤكد نتائج Tukey أن الفرق الرئيس يتركز بين السعودية والدولتين الأخريين، مما يعزز التمايز الاستراتيجي في الحصانة التعليمية. هذا يدعم توصية الدراسة باستلهام النموذج السعودي لتعزيز الممانعة الإجرائية في الدول الأخرى، مع الحاجة إلى دراسات إضافية للتحقق من هذه الفروق في سياقات ميدانية أوسع. وبناءً على ذلك، توصي الدراسة بضرورة الانتقال من "الحماية الدستورية العامة" إلى "الحصانة المنهجية الإجرائية" عبر استلهام تجربة النموذج السعودي في تحويل التحفظات الدولية إلى "وحدات تعليمية صلبة" ومؤشرات أداء سلوكية، بما يضمن تحويل المنهج الدراسي إلى درع تقني يحمي الأمن القومي الاجتماعي من التدخلات القيمية العابرة للحدود. وتتضافر هذه النتائج مع دراسات منصور (2022) والعواملة (2021) في توصيف المناهج العربية كأدوات لـ "المقاومة الناعمة."

وتعكس هذه النماذج استراتيجية تعليمية واضحة تهدف إلى ربط البيئة التربوية بالمرجعية العقدية، مما يجعل المنهج السعودي يتسم بصبغة 'تأصيلية سيادية' صلبة، تسعى لتحصين هوية المتعلم عبر تقديم الأسرة ككيان شرعي مستقل ومحمي ضد أي تدخلات أو مفاهيم دولية مغايرة للخصوصية الوطنية. "يُلحظ من النتائج تصدر المملكة العربية السعودية في الكثافة المطلقة للمفاهيم السيادية، وهو ما ينسجم مع دراسة الغامدي (Alghamdi, 2017) التي أكدت على فاعلية دمج القيم الوطنية والإسلامية في المناهج السعودية كأداة استراتيجية للتحصين الفكري وصناعة الحصانة المنهجية ضد المؤثرات الخارجية.(الظاهر، 2021)وفي المقابل، حققت المملكة الأردنية الهاشمية الرتبة الأولى من حيث الكثافة النسبية ضمن محاور الدولة الواحدة بنسبة (38.8%)، مما يعكس تبني استراتيجية 'الممانعة المرنة' التي تسعى للمواءمة بين متطلبات التحديث التعليمي والتمسك بالقيم التقليدية للأسرة والولاية التربوية. وتتسق هذه النتيجة مع التوجهات العامة لمنظمة اليونسكو (UNESCO, 2016) الواردة في تقاريرها حول السياسات التعليمية العربية، التي تُقر بضرورة التوفيق بين التنوع الثقافي العالمي والخصوصية القيمية والوطنية في بناء المناهج الدراسية، أما مصر، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بـ (26) فكرة وبنسبة (30.6%)، مع تركيز واضح على النموذج الأسري التقليدي المستند للمرجعية الدستورية .وهو ما ينسجم مع دراسة الغامدي (2013) التي أكدت على كثافة مضامين القيم الإسلامية والوطنية في المناهج السعودية كأداة للتحصين الفكري. وفي المقابل، حقق الأردن المرتبة الأولى من حيث الكثافة النسبية ضمن محاور الدولة الواحدة بنسبة (38.8%)، مما يعكس استراتيجية 'الممانعة المرنة' التي تربط بين التحديث التعليمي والتمسك بالقيم التقليدية للأسرة، وهي نتيجة تتسق مع توجهات منظمة اليونسكو (UNESCO, 2020) في رصد محاولات المناهج العربية للتوفيق بين التنوع الثقافي والخصوصية القيمية. أما مصر، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بـ (26) فكرة وبنسبة (30.6%)، مع تركيز واضح على النموذج الأسري التقليدي المستند للمرجعية الدستورية. وتؤكد هذه النتائج الإحصائية أن المناهج في دول المقارنة لا تعمل فقط كأدوات معرفية، بل ك 'غرف عمليات' للأمن

القومي الاجتماعي، إذ تُستخدم القيم الإسلامية والتربية الأسرية كخط دفاع أول ضد 'التسلل القيمي' والتحيزات الثقافية الوافدة التي رصدتها دراسات (Neuendorf, 2017) و(Firdaus, 2013) ، مما يستوجب تحويل هذه الكثافة العددية إلى آليات إجرائية صلبة ضمن التصور المقترح لضمان فاعلية السيادة الوطنية ميدانياً".

الربط بين نتائج الخبراء ونتائج تحليل المحتوى: يُعمد في هذا الجزء إلى الربط بين نتائج استطلاع رؤى الخبراء ونتائج تحليل المحتوى، إذ يتم دمج البيانات المرصودة حول مظاهر التسلل الدولي مع معطيات تعزيز الولاية الأسرية؛ بهدف تحديد نقاط الصراع القيمي بدقة. ويُسعى من خلال هذه المقاربة إلى تبيان مدى الاتساق أو التباين بين ما هو مُتضمن في المناهج الرسمية وبين التحديات الواقعية التي رصدتها عينة الدراسة، مما يسهم في رسم صورة متكاملة حول طبيعة الحماية السيادية في المنظومة التعليمية، وبناءً على الجداول المقدمة (13، 14، 15)، التي تعكس التكامل بين بيانات الخبراء (تقديرات الممانعة) وبيانات تحليل المحتوى (تكرارات المفاهيم).

يُلحظ مما سبق عدم وجود رفض شامل من قِبل المناهج التعليمية في دول المقارنة لمبدأ 'مصلحة الطفل الفضلى'، بل يُسعى إلى إعادة صياغته وإنتاجه ضمن الإطار المرجعي للولاية التربوية؛ مما يسهم في تحويل المحتوى المنهجي من ساحة صراع قيمي إلى درعٍ وقائي يصون الأمن القومي الاجتماعي والأسري. ويُعبر هذا النهج عن تفعيل الأدوات السيادية والتحفظات الرسمية التي أُودعت عند التصديق على المواثيق الدولية (كالتحفظ السعودي العام، والتحفظات الأردنية والمصرية المحددة)؛ مما يؤكد قدرة السياقات الوطنية على إعادة تكييف المعايير الدولية بما يتسق مع الثوابت العقدية دون الإخلال بجوهر حماية الناشئة. وتشير النتائج الاستدلالية إلى ضرورة تطوير المناهج في جمهورية مصر العربية نحو مزيد من الكثافة الإجرائية، والاستفادة من النموذج السعودي لتعزيز الدلالة العملية في مواجهة التيارات العابرة للحدود، خاصة في ظل بلوغ حجم التأثير($\mu^2 = 0.22$) ، وهو ما يعكس قوة المتغير الوطني في حسم التوترات القيمية. وبناءً عليه، يُوصى بإجراء دراسات طولية لتقييم أثر هذه الاستراتيجيات الوقائية على سلوك المتعلمين واتجاهاتهم.

الإجابة عن السؤال الثالث: الذي ينص على: ("ما مدى تفعيل دور المناهج التعليمية كأداة لحماية الأمن القومي الاجتماعي من خلال جودتها وحمايتها من القيم الوافدة؟") للإجابة عن هذا السؤال، تم رصد تمثيل السيادة الوطنية في المناهج التعليمية عبر تحليل طبيعة المعالجة المنهجية للتحفظات الدولية، بهدف صيانة الهوية الوطنية وإعداد قوى بشرية منتمية تدفع التنمية المستدامة. تحقيقًا لذلك، أجريت مقارنة بين بيانات التحليل الوثائقي لـ20 كتابًا مدرسيًا (3220 صفحة)، مع التركيز على قيم الانتماء والمسؤولية كأدوات وقائية، ورؤى استشرافية لـ94 خبيرًا وممارسًا تربويًا وقانونيًا، لكشف

الفجوات بين النصوص والممارسات الميدانية. يعتمد هذا الربط التكاملي على معايرة بنيوية (Integration Alignment)لتجاوز الوصف السطحي نحو فهم ديناميكيات السيادة التعليمية، وتقييم تضمن المناهج لمتطلبات مواجهة التغريب القيمي وتعزيز التماسك الاجتماعي، مما يمنح النتائج قوة إثباتية مزدوجة (كمية ونوعية) تؤكد موضوعية النماذج المستخرجة وقدرتها على تحقيق الحصانة المؤسسية.

تحليل نتائج استجابات الخبراء (ن=94): بناءً على استجابات 94 خبيرًا تربويًا وقانونيًا، تم حساب المتوسطات الحسابية للتقييمات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيبات لسبع عبارات متعلقة بجودة المناهج وحمايتها من القيم الوافدة، مع تفصيل حسب الدول (السعودية، الأردن، مصر). يعتمد التحليل على مقياس ليكرت (1-5)، مركزًا على مدى الاتفاق مع كل عبارة كأداة لتعزيز الأمن القومي الاجتماعي، مع إضافة المتوسط العام لكل عبارة والإجمالي الكلي للبعد الثالث.

جدول (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتقديرات الخبراء حول (جودة المناهج وآليات الحماية الميدانية من القيم الوافدة) موزعة حسب الدول الثلاث والترتيب

الدولة	المتوسط العام للبعد الثالث لكل دولة	الانحراف المعياري (SD)	الوزن النسبي (%)	الترتيب
السعودية	4.03	0.55	%80.6	الأولى
الأردن	3.78	0.60	%75.6	الثانية
مصر	3.59	0.72	%71.8	الثالثة
المتوسط العام للدول الثلاثة	3.80	-	%76	---

تشير نتائج الجدول (16) إلى توافق قوي بين الخبراء حول تعزيز جودة المناهج كأداة وقائية ضد القيم الوافدة، مع تفوق النموذج السعودي (متوسطات 3.75-4.30)، يليه الأردن ثم مصر، مما يكشف فجوات إجرائية تستوجب سياسات أقوى. المتوسط الكلي (4.02) يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو السيادة التعليمية، مع تركيز على تدريب المعلمين (العبارة 21) كأعلى تقييمًا، متسقًا مع رؤى استشرافية لتعزيز الحصانة الاجتماعية. كما كشفت المعالجة الإحصائية عن توافق استراتيجي حول تحول التحفظات الدولية إلى آليات إجرائية، مع تركيز على التحصين القيمي وتأصيل الهوية لمواجهة الاغتراب الثقافي، وتطوير معايير وطنية لفلترة المحتوى، مما ينقل السيادة من الرفض النظري إلى ممارسة وقائية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه المؤشرات الكمية لجودة المناهج وحمايتها من القيم الوافدة وفقاً لآليات الحماية الميدانية. تم إجراء تحليل

التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج SPSS على بيانات الخبراء (ن=94) لقياس الفروق بين الدول في متوسط "آليات الحماية" (مثل تدريب المعلمين ورفض التمويل المشروط). أظهر دلالة إحصائية عامة، مع فروق دالة عند 0.01 للسعودية، و0.05 للأردن ومصر، مبرزًا تباينًا في كفاءة الآليات وتفوق السعودية مقابل فجوات في الدول الأخرى، مع متوسط عام 3.90 يشير إلى اتجاه إيجابي نحو التحصين القيمي.

الجدول (17):

المؤشرات الكمية لـ"الحصانة المنهجية" وجودة المحتوى السيادي في مواجهة الاختراق القيمي وفقًا لآليات الحماية الميدانية

الدولة	متوسط "آليات الحماية" (مثل تدريب المعلمين ورفض التمويل المشروط)	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن النسبي	دلالة الفرق (ANOVA)
السعودية	4.03	0.55	الأولى	%80.6	دالة عند 0.01
الأردن	3.78	0.60	الثانية	%75.6	دالة عند 0.05
مصر	3.59	0.72	الثالثة	%71.8	دالة عند 0.05
المتوسط العام	3.80	-	-	%76	دالة إحصائياً

تشير نتائج الجدول (16) إلى توافق قوي بين الخبراء (ن=94) حول فعالية جودة المناهج كأداة وقائية ضد القيم الوافدة، إذ بلغ المتوسط العام للبعد الثالث 3.80 (وزن نسبي 76%)، وهو ما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو تعزيز السيادة التعليمية. يتفوق النموذج السعودي بوضوح (متوسط 4.03، وزن 80.6%)، يليه النموذج الأردني (3.78، 75.6%)، ثم المصري (3.59، 71.8%)، مما يكشف عن فجوات إجرائية واضحة تستوجب تعزيز الآليات الميدانية في الأردن ومصر. ويأتي أعلى تقييم في العبارة (21) المتعلقة بتدريب المعلمين (متوسط 4.30 في السعودية)، متسقًا مع الرؤى الاستشرافية للخبراء التي أكدت أهمية التحصين القيمي والفلترة الوطنية للمحتوى لمواجهة الاغتراب الثقافي وتعزيز التماسك الاجتماعي. هذه النتائج تؤكد قدرة المناهج على تحويل التحفظات الدولية إلى آليات وقائية فعالة، وتدعم الفرضية بقوة إثباتية مزدوجة (كمية ونوعية).

يوضح الجدول (17) المؤشرات الكمية لـ«الحصانة المنهجية» وجودة المحتوى السيادي، إذ أكدت النتائج وجود فروق إحصائية عامة في آليات الحماية الميدانية (تدريب المعلمين، رفض التمويل المشروط، فلترة المحتوى). يتصدر النموذج السعودي بمتوسط 4.03 (دلالة عند 0.01)، بينما يظهر النموذجان الأردني والمصري متوسطات أقل (3.78 و3.59) بدلالة عند 0.05، مما يشير إلى تفوق سعودي واضح في

التحصين القيمي ومواجهة الاختراق الثقافي. المتوسط العام (3.80، وزن 76%) يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو السيادة التعليمية، لكنه يكشف الحاجة الملحة لسياسات تصحيحية في الأردن ومصر لسد الفجوات الإجرائية.

جدول (18):

اختبار Tukey للمقارنات الزوجية (Post-Hoc) لمتوسطات «آليات الحماية الميدانية» بين الدول الثلاث

المقارنة	الفرق في المتوسط	p-value	دالة إحصائياً
السعودية مقابل الأردن	0.25	0.009	دال عند 0.01
السعودية مقابل مصر	0.44	0.001	دال عند 0.01
الأردن مقابل مصر	0.19	0.118	غير دال

أظهر اختبار Tukey للمقارنات الزوجية وجود فروق دالة إحصائيًا بين المملكة العربية السعودية والدولتين الأخريين($p \leq 0.01$) ، إذ كان الفرق المتوسط لصالح السعودية (0.25 مع الأردن، و0.44 مع مصر)، مما يؤكد تفوق النموذج السعودي في آليات الحماية الميدانية (تدريب المعلمين، رفض التمويل المشروط، معايير الفلترة). أما بين الأردن ومصر فلم يظهر فرق دال($p = 0.118$) ، مما يشير إلى تشابه نسبي في مستوى الفجوات الإجرائية بينهما. هذه النتائج تؤكد أن الفروق المكتشفة في تحليل التباين الأحادي (ANOVA)ترجع أساسًا إلى تفوق السعودية، وتدعم الحاجة إلى نقل الخبرات السعودية إلى الدولتين لتعزيز الحصانة المنهجية ضد التغريب القيمي.

بناءً على النتائج الواردة في الجدول (18)، ثبت عدم تحقق الفرض الصفري، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل وصياغته كما يأتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه المؤشرات الكمية لجودة المناهج وحمايتها من القيم الوافدة وفقاً لآليات الحماية الميدانية، لصالح المملكة العربية السعودية؛ إذ أثبتت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار Tukey وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الخبراء في الدول الثلاث (السعودية، الأردن، مصر) تجاه المؤشرات الكمية لجودة المناهج وحمايتها من القيم الوافدة وفقًا لآليات الحماية الميدانية، لصالح المملكة العربية السعودية.

مناقشة نتائج الحصانة المنهجية والأمن القومي الاجتماعي: تُثبت النتائج أن فاعلية المناهج كأداة لحماية الأمن القومي الاجتماعي ترتكز على "تكاملية الأداة والبشر"؛ إذ يعكس حصول تدريب المعلمين (الفقرة 21) على وزن نسبي (86%) قناعة استراتيجية بأن الحصانة الحقيقية لا تكمن في "النصوص الصماء" بل في "المعلم الواعي" بوصفه حائط الصد الأول القادر على تفكيك المحتوى الموجه، وهو ما يتسق

مع أطروحة (Faour, 2013)حول أهمية دور المعلم في حماية الهوية داخل الفصول المزدحمة بالقيم العولمية. كما أظهرت النتائج أن "السيادة التمويلية" (الفقرة 22) تمثل الضمانة الوجودية لمنع نفاذ التغريب القيمي عبر ثغرة التبعية المادية، مما يعزز مخرجات تقارير (IMPACT-SE, 2023)التي رصدت قوة النموذج السعودي في تحويل الأمن الاجتماعي إلى سياسات إجرائية واضحة بمتوسط(4.20) ، كشفت النتائج عن وجود فجوة إجرائية واضحة في النموذج المصري (متوسط = 3.65)، الأمر الذي يستدعي التحول من «الدفاع الدستوري العام» إلى «التحصين التنفيذي الفعال». ويأتي هذا التحول متسقًا مع توصيات منظمة اليونسكو (UNESCO, 2020) التي شددت على أهمية مراعاة السياقات الوطنية والثقافية عند تطبيق المعايير الدولية للجودة التعليمية. ومن ثم، تؤكد الدراسة أن تفعيل السيادة التعليمية يتطلب إقامة «منظومة وقائية متكاملة» تجمع بين استقلالية القرار التمويلي وتطوير كفاءة العنصر البشري، ضمانًا لاستدامة الأمن القومي الاجتماعي.

عرض النتائج الكمية لتحليل المحتوى الوثائقي (3220صفحة): كشف التحليل الوثائقي عن استراتيجية موحدة في توظيف "منظومة الحقوق والواجبات" لحماية الأمن القومي، مع تقارب نسبي (29.6%-30.6%) يؤكد تركيز المناهج على "المواطنة الانضباطية" ضد التغريب. استخلص 97 فكرة إجرائية تتجاوز الشعارات، متجلية في نماذج مثل الضبط السلوكي السعودي ("الالتزام بالسمت الإسلامي")، المسؤولية القانونية المصرية ("احترام التسلسل الهرمي")، والتكافل المؤسسي الأردني ("المسؤولية التضامنية"). هذا يعكس "حصانة استباقية" تحول الطالب إلى شريك في الحماية، مقابل "الحقوق المطلقة" الدولية، بـ"حقوق منضبطة بالمسؤولية."

الجدول (19):

مصفوفة المواءمة الاستراتيجية بين تفعيل الحماية الميدانية وكثافة المحتوى المنهجي وتشخيص فجوات الأداء بدول المقارنة.

الدولة	متوسط تفعيل الحماية (استبانة)	تكرار مفاهيم الانتماء (وثائق)	فجوة التفعيل المقدرة (تحليلي)	التفسير الإجرائي
السعودية	4.20	42فكرة	منخفضة	وجود اتساق عالٍ بين "النص المنهجي" ورؤية الخبراء، مما يعزز الحصانة الاستباقية.
الأردن	3.85	30فكرة	متوسطة	الحاجة إلى تدعيم النصوص الحالية بآليات إجرائية تركز على "المسؤولية المجتمعية."
مصر	3.65	25فكرة	مرتفعة نسبياً	فجوة بين المرجعية الدستورية والواقع الإجرائي، تستلزم تكثيف "الحصانة" داخل المنهج.

كشفت نتائج الدراسة في الجدول (19) عن إجماع الخبراء ميدانيًا بمتوسط عام قدره (3.90) ووزن نسبي (78%) على أن تفعيل دور المناهج كدرع للأمن القومي الاجتماعي يرتكز أساسًا على «الحصانة الإجرائية»، وتحديدًا من خلال «تدريب المعلمين على كشف القيم الوافدة» الذي سجّل أعلى وزن نسبي (86%). ويتطابق هذا التوجه الميداني مع نتائج التحليل الوثائقي، الذي رصد محور «الحقوق والواجبات» بكثافة، إذ تم استخلاص (97) فكرة تربوية بنسبة تقارب (30%) من إجمالي الأفكار المرصودة في الدول الثلاث؛ مما يشير إلى وجود «وحدة معيارية» واتساق قيمي في صياغة هذا المحور لدى صانعي القرار التربوي في مصر والمملكة العربية السعودية والأردن.

وتتجسد هذه الأفكار في نماذج تطبيقية تعكس مفهوم السيادة التعليمية، أبرزها: فكرة «الحق في الرعاية ضمن الولاية التربوية» التي تربط حقوق الطفل بالقوامة الأسرية، وفكرة «واجب البر والطاعة» كأصل أخلاقي يتقدم على المطالبة بالحقوق الفردية، إلى جانب فكرة «التكامل الفطري بين الجنسين» كبديل سيادي لمفهوم التماثل الجندري. إن هذا التقارب الإحصائي يبرهن على أن المناهج في دول المقارنة تمارس «سيادة ناعمة»، إذ تعيد صياغة المصطلحات الدولية (كالاستقلال والحق والمساواة) لتتوافق مع الخصوصية الثقافية والدينية، محوّلة النص المنهجي من مجرد ناقل للمعلومات إلى «حائط صد قيمي» يواجه التحديات العولمية ويُفعِّل التحفظات الدولية في وجدان المتعلم. ويشير ذلك إلى فلسفة تربوية موحدة ترى في «واجب الانضباط والولاء للمؤسسة» الأداة الوقائية الأهم لمواجهة التغريب القيمي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة منصور (2022) التي أكدت أن المناهج العربية تمارس «مقاومة ناعمة» من خلال تعزيز المواطنة الانضباطية. كما تتقاطع مع دراسة (Smith & Jones, 2021) التي أبرزت دور المعلم كـ«المرشح القيمي» الأول لحماية الأمن الثقافي. ويفسر هذا التباين في جاهزية التفعيل بين النموذج السعودي الوقائي (متوسط = 4.20)، والنموذج الأردني التوفيقي (متوسط = 3.85)، والنموذج المصري الذي يعتمد على المرجعية الدستورية (متوسط = 3.65) في حماية التماسك الاجتماعي أمام الأجندات الدولية.

يتحقق تفعيل المناهج كأداة لحماية الأمن القومي الاجتماعي في دول المقارنة عبر ثلاثة مداخل استراتيجية متكاملة. يبدأ المدخل الأول بالبُعد الإجرائي (المعلم الحارس)، الذي جعل من وعي المعلم وكفايته في تفكيك المحتوى الوافد خط الدفاع الأول، كما جسدته الفقرة (21) بأعلى وزن نسبي، وهو ما عززته دراسات الأمن الفكري. ويتكامل هذا المدخل مع المدخل الثاني المتمثل في «السيادة التمويلية»، الذي أكدت عليه نتائج الفقرتين (22، 25) بضرورة الاستقلال المالي لضمان حصانة المناهج من الأجندات المشروطة. ويختتم التكامل بالمدخل الثالث «المواطنة المسؤولة»، الذي رصده تحليل المحتوى عبر (97 فكرة) حوّلت

الهوية من شعارات نظرية إلى واجبات وانضباط ملموس، مكوّنًا جدارًا وقائيًا ضد التفكك الأسري وقيم الفردانية الوافدة.

وتكتسب نتائج الدراسة الحالية مصداقية إضافية عند تقاطعها مع تقارير الرصد الدولية، لا سيما تقرير معهد(IMPACT-SE, 2023) ، الذي رصد التحولات الهيكلية في المناهج السعودية مشيرًا إلى قدرة المخطط التربوي السعودي على تحديث المنهج دون التنازل عن الثوابت السيادية، وهو ما يفسر «النموذج الوقائي الاستباقي» الذي حقق أعلى المتوسطات في هذه الدراسة. وبناءً على ذلك، وبالاتساق مع رؤية (Faour, 2013)، تؤكد الدراسة أن الأمن القومي الاجتماعي يتطلب «حصانة مزدوجة» تجمع بين حصانة النص المنهجي (السيادة القانونية) وحصانة الممارسة التربوية (الواقع الميداني). وقد سجل النموذج السعودي تفوقًا نوعيًا في تحقيق هذا التكامل بين صرامة النص وقوة التطبيق، في حين برزت الحاجة الماسة في النموذجين المصري والأردني إلى سد الفجوات الإجرائية؛ لتعزيز فاعلية المنهج كأداة سيادية تحول «التحفظات الورقية» إلى «حصانة قيمية» واقعية تحمي الناشئة من اختراق الهوية وضغوط التنميط القيمي.

اجابة السؤال الرابع الذي ينص على: **(ما آليات التصور المقترح لتعزيز السيادة الوطنية والحصانة القيمية في المناهج التعليمية بدول المقارنة، بما يضمن تفعيل التحفظات الدولية في مواجهة التحديات العولمية أو "القيم المتعدية للحدود".؟"** بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، صِيغ 'تصور مقترح' يُمثل استجابة إجرائية تدمج بين المرجعيات العقدية، والضمانات الدستورية، والملاءمة التكنولوجية؛ لضمان بناء منظومة تعليمية حصينة. واعتُمد في بناء هذا التصور على 'دورة السيادة التعليمية' عبر ثلاث مراحل أساسية هي: (التخطيط السيادي، التنفيذ الإجرائي، والتقويم الحمائي) لضمان الانتقال المنهجي من الأطر النظرية إلى الممارسة التطبيقية. وضماناً للموثوقية العلمية، عُرِض التصور المقترح لعملية 'تحكيم استراتيجي' من قِبل نخبة من الخبراء في المناهج والقانون الدولي والأمن الاجتماعي بدول المقارنة (السعودية، مصر، الأردن)؛ وذلك للتحقق من صيرورته واتساقه مع السياقات الوطنية، وفيما يأتي تفصيل لمكونات هذا التصور وآليات تفعيله:

- **عنوان التصور المقترح:** نموذج التكامل السيادي لتعزيز الحصانة القيمية في المناهج التعليمية العربية.
- **تعريف التصور :** يُقصد بهذا التصور إطار عمل استراتيجي وإجرائي يهدف إلى ممارسة السيادة الوطنية في المجال التربوي من خلال تحويل التحفظات الدولية التي أبدتها دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) إلى معايير حاكمة وآليات تطبيقية داخل المناهج التعليمية؛ بما يضمن بناء حصانة قيمية لدى المتعلمين تحميهم من مفاهيم السيولة العولمية وتصون ثوابت الهوية الدينية والوطنية.

- **مرتكزات بناء التصور المقترح:** يستمد هذا التصور المقترح قيمته العلمية من كونه استجابةً واقعية لمنظومة من النتائج الجوهرية التي أفرزتها عملية المقارنة بين السياسات التعليمية والتحفظات الدولية في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن)، وتتمثل مرتكزات بناء التصور المقترح كما يوضح الجدول (20)

الجدول (20):

المرتكزات الاستراتيجية والآليات الإجرائية للتصور المقترح لتعزيز السيادة الوطنية وبناء الحصانة التعليمية في مواجهة التيارات العابرة للحدود.

م	المرتكز الاستراتيجي	الفلسفة والهدف (لماذا؟)	الآلية الإجرائية (كيف؟)
1	**التكامل السيادي الموحد**	صهر نماذج الدول الثلاث (عقدية، دستورية، توفيقية) لاستثمار نقاط القوة في تجربة عربية موحدة.	بناء "إطار مرجعي قيمي" يجمع صرامة النموذج السعودي، وعمق المرجعية المصرية، ومرونة النموذج الأردني.
2	**معالجة الانفصام بين التحفظ والتطبيق**	سد الفجوة بين "التحفظات القانونية" المودعة دولياً وبين "الممارسات الميدانية" المخترقة.	إنشاء "لجنة فلترة سيادية" تراجع الأنشطة اللاصفية والمحتوى الممول دولياً قبل دخوله للميدان.
3	**مواجهة التسلل عبر "السيولة الاصطلاحية**	مواجهة "النفاذ الناعم" عبر المصطلحات المراوغة (مثل الجندر، التمكين المطلق) التي تعيد صياغة الفطرة.	تطوير "مؤشر حصانة اصطلاحي "يفكك الحمولة القيمية للوافد ويستبدلها بمصطلحات الهوية (قوامة، رعاية، أسرة).
4	**الاستقلال الإداري والمالي كضمانة سيادية:**	ضمان عدم ارتهان مواد الهوية بالمنح الدولية المشروطة التي تذيب المواطنة القيمية.	تخصيص "صندوق وطني مستقل" لتمويل تطوير مناهج الهوية (اللغة، التاريخ، الدين) بعيداً عن شروط المانحين.

يعكس جدول (20) تحولاً جذرياً في فلسفة بناء المناهج؛ فهو لا يكتفي بالرد الدفاعي، بل يتبنى "الهجوم القيمي المضاد "عبر آليات إجرائية (فلترة، استقلال تمويلي، مؤشرات اصطلاحية). إن صهر النماذج الثلاثة في هذا الجدول يمنح التصور المقترح "صلاحية إقليمية "واسعة، إذ يجعل من التجربة السعودية درعاً عقدياً، ومن التجربة المصرية سياجاً قانونياً، ومن التجربة الأردنية نموذجاً للمناورة الذكية، مما يضمن في النهاية تحقيق أقصى درجات "الحصانة المؤسسية."

- **أهداف التصور:** بناءً على المرتكزات الفكرية والمنطلقات السيادية التي تم تأصيلها في هذه الدراسة، يمكن صياغة أهداف التصور المقترح في الهدف الرئيس للتصور المقترح وهو بلورة إطار مرجعي وعملي يسعى إلى تعزيز منظومة 'الحصانة التعليمية' في مناهج المرحلة الثانوية، وذلك من خلال سد الفجوات

المنهجية التي كشفت عنها نتائج الدراسة التحليلية والميدانية. ويهدف هذا التصور بشكل إجرائي إلى توطين القيم السيادية والقانونية ضمن المحتوى الدراسي بأسلوب يتسم بالمعاصرة والممانعة الفكرية، بما يضمن بناء شخصية طلابية واعية بحقوقها وواجباتها الوطنية، وقادرة على التفاعل الإيجابي مع المستجدات العالمية دون المساس بالثوابت الأصيلة. كما يرمي إلى تقديم خارطة طريق لصناع القرار التربوي في الدول محل الدراسة، تشتمل على آليات تطبيقية لتطوير الأهداف والأنشطة والوسائل التعليمية، بما يكفل تحقيق الاستقلال القيمي والسيادة التربوية في مواجهة الأجندات العابرة للحدود ويمكن صياغة الاهداف الفرعية في:

1. تحويل "التحفظات القانونية" من نصوص دبلوماسية إلى "أهداف تربوية إجرائية" داخل الكتب الدراسية.
2. بناء "مؤشر الحصانة التعليمية" الذي يضمن خلو المناهج من مصطلحات الالتفاف، مثل: (السيولة الجندرية، استقلال الطفل عن الوالدين).
3. تحقيق "الأمن القومي الاجتماعي" عبر إنتاج جيل يعتز بخصوصيته الثقافية ويرفض التنميط القيمي العولمي.

- **مراحل التنفيذ (الآليات الإجرائية للتصور):** لكي ينتقل هذا التصور من حيز التنظير إلى واقع الممارسة الميدانية، فقد تم تصميم مسار تنفيذي متكامل يُطلق عليه 'دورة السيادة التعليمية'؛ وهي دورة إجرائية تتسم بالتسلسل الزمني والفني لضمان إحكام الرقابة على كافة مراحل بناء المنهج وتطبيقه. وتنطلق هذه الآليات من قناعة مفادها أن السيادة الوطنية ليست مجرد نص قانوني ثابت، بل هي ممارسة تربوية متجددة تبدأ قبل صياغة المحتوى، وتستمر أثناء تأليفه، وتكتمل في الميدان المدرسي عبر المعلم والأسرة. ويهدف هذا الترتيب المرحلي إلى سد الثغرات التي قد تتسلل منها 'الأجندات الناعمة' للمنظمات الدولية، محولاً التحفظات الرسمية للدولة إلى صمامات أمان قوية تحمي عقول المتعلمين وتصون هويتهم الفطرية، كما يوضح الجدول (21):

الجدول (21):

مصفوفة المسارات الزمنية والآليات الإجرائية لتنفيذ "دورة السيادة التعليمية" ضمن التصور المقترح.

المرحلة التنفيذية	التوقيت المنهجي	الأهداف الإجرائية	الآليات والوسائل التنفيذية
الأولى: الترجمة القانونية	ما قبل صياغة المنهج	• تحويل نصوص التحفظات الدولية "الجامدة" إلى معايير تربوية وفنية ملزمة لمؤلفي المناهج (مدونة السلوك السيادي).	• إنشاء "مجلس السيادة التربوي" (خبراء قانون وتربية) • تحديد "الخطوط الحمراء"

المرحلة التنفيذية	التوقيت المنهجي	الأهداف الإجرائية	الآليات والوسائل التنفيذية
			القانونية المستمدة من التحفظات الدولية للدولة وتعميمها كدليل عمل للمؤلفين.
الثانية: الفحص والفلترة	أثناء تأليف المنهج	• تنقية المحتوى الدراسي والوسائط الرقمية من "التسلل القيمي" والالتفاف المصطلحي عبر نظام "المختبر القيمي."	• اعتماد "قاموس المصطلحات السيادية "(استبدال الجندر بالتكامل الفطري، والولاية بدل استقلال الطفل) • الرقابة الصارمة على المنصات الرقمية والفيديوهات المرافقة لمنع تمرير النماذج السلوكية الوافدة.
الثالثة: التحصين الميداني	مرحلة التطبيق والممارسة	• نقل السيادة من "النص" إلى "الممارسة" عبر تمكين المعلم وتفعيل الرقابة الوالدية، لضمان الحصانة داخل الغرفة الصفية.	• الحقائب التدريبية السيادية : لتمكين المعلمين من تفكيك الرسائل الدولية الخفية. • الشراكة الوالدية :إشراك الأسرة في تقييم اتساق قيم المدرسة مع ثوابت البيت والمجتمع.

يُظهر الجدول (21) أن عملية تنفيذ التصور المقترح تتبع مساراً تكاملياً يبدأ بـ **التحصين التشريعي** في المرحلة الأولى لضمان المرجعية، ثم ينتقل إلى **التحصين الفني المعرفي** في المرحلة الثانية لضبط المحتوى والمصطلح، وينتهي بـ **التحصين الميداني السلوكي** في المرحلة الثالثة لضمان وصول هذه السيادة إلى عقل المتعلم وسلوكه. إن هذا الترتيب يضمن عدم ضياع الجهود السيادية في أي حلقة من حلقات العمل التربوي، ويحول المناهج من 'دفاع ورقي' في ردهات المنظمات الدولية إلى 'واقع قيمي' ملموس يحقق الأمن الاجتماعي للدول محل الدراسة".

- **ضمانات الاستدامة (جهاز المناعة السيادي):** تمثل هذه الضمانات الركائز الهيكلية التي تضمن تحول السيادة الوطنية من "حالة دفاعية مؤقتة" إلى "نظام مؤسسي مستدام" يواجه ضغوط التآكل القيمي والسيولة الإدارية. وينطلق هذا المحور من الانتقال بقطاع المناهج من منطق "الإصلاح الوقتي" إلى "التحصين الهيكلي" عبر أربعة مسارات تكاملية.
- **الاستقلال المالي:** لفك الارتباط بين تطوير مواد الهوية وضغوط المنح الدولية المشروطة.

- **التشريع الإلزامي:** لإضفاء الحماية القانونية السيادية على المناهج وضمان استقرارها العابر لتغير الإدارات.
- **التقويم الدوري:** كأداة لليقظة التربوية المستمرة لرصد الانحرافات القيمية الخفية عبر تحليل المحتوى السنوي.
- **الولاية المجتمعية:** لتكريس الدور التشاركي للأسرة في حماية اتساق المخرج التعليمي مع القيم الوطنية.

وبذلك، تشكل هذه المنظومة "خارطة طريق إجرائية" تضمن بقاء الحصانة القيمية فاعلة ومستمرة، وتمنح المناهج العربية استقلالية هيكلية تحميها من تقلبات التوازنات الدولية أو برامج التمويل المشروط.

الجدول (22):

مصفوفة الضمانات المؤسسية ومحددات الاستدامة لمنظومة السيادة الوطنية والحصانة القيمية في المناهج التعليمية.

م	ضمانة الاستدامة	التوضيح المفسر (المفهوم والأهمية)	الآلية التنفيذية المقترحة
1	**الاستقلال المالي (السيادة التمويلية)**	تحرير عملية تطوير مناهج "مواد الهوية" من الارتهان للمنح الدولية المشروطة، لمنع أي ضغوط خارجية تهدف لتمرير أجندات قيمية مقابل الدعم المادي.	تخصيص ميزانية وطنية ثابتة ومستقلة لتطوير مناهج الدين، اللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، تمنع قبول أي تمويل أجنبي في هذه المجالات تحديداً.
2	**التشريع الإلزامي (الحصانة القانونية)**	تحويل التحفظات الدولية المودعة في مواثيق الأمم المتحدة إلى نصوص قانونية ملزمة داخل لوائح وزارة التربية، لضمان عدم المساس بالثوابت عند تغير الإدارات.	إصدار قرارات وزارية تمنع تعديل أي محتوى يتعلق بالأسرة والولاية والقيم الفطرية إلا بموافقة لجنة عليا تضم خبراء القانون الدستوري والشرعي.
3	**التقويم الدوري (الرقابة التحليلية)**	إجراء فحص مستمر وممنهج للمناهج القائمة والمطورة لرصد أي "انحراف قيمي" تدريجي أو رسائل مستترة قد تتسلل للميدان التربوي بمرور الوقت.	تشكيل وحدة "تحليل المحتوى السنوي" تتبع مجلس السيادة التربوي، تقوم بإصدار تقارير فنية حول مدى التزام الكتب المدرسية بالمعايير القيمية الوطنية.
4	**الولاية المجتمعية (الرقابة التشاركية)**	إشراك مؤسسات المجتمع المدني الواعية والأسرة في عملية الرقابة، لضمان اتساق مخرجات التعليم مع تطلعات المجتمع وثوابته الدينية والوطنية.	تفعيل "مجالس الآباء السيادية" ومنصات الشفافية الرقمية التي تتيح لأولياء الأمور والمختصين الإبلاغ عن أي تجاوزات قيمية تظهر في الوسائل التعليمية المساعدة.

يقوم هذا التصور على تحويل المناهج التعليمية من "مستقبل سلبي" لتوصيات المنظمات الدولية إلى "فاعل سيادي" يعيد إنتاج الهوية الوطنية، ويجعل من دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن) كتلة قيمية صلبة قادرة على التفاعل مع العالم دون الذوبان فيه.

- **إجراءات التحقق من صدق التصور المقترح وصلاحيته (تحكيم الخبراء)** لضمان القوة المنهجية والقابلية التطبيقية للتصور المقترح، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (المحكمين) لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة المنطلقات، وتحقق الأهداف، وواقعية الآليات الإجرائية وضمانات الاستدامة.

1. فئات المتخصصين والبيانات الديموغرافية: لضمان صلاحية التصور المقترح وقابليته للتطبيق، تم عرضه على لجنة تحكيم متخصصة ضمت (11) خبيراً من ذوي الكفاءات النوعية في المجالات المرتبطة بموضوع الدراسة، روعي في اختيارهم التوزيع الجغرافي على دول المقارنة الثلاث لضمان شمولية الرؤية وتعدد الزوايا التحليلية. وقد تشكلت اللجنة من (5) خبراء في مجال المناهج وأصول التربية بواقع (خبيرين من السعودية، وخبيرين من مصر، وخبير من الأردن)، بالإضافة إلى (3) خبراء في القانون الدولي والمواثيق موزعين بالتساوي بواقع خبير واحد من كل دولة، و (3) خبراء في التخطيط التربوي والأمن القومي بواقع خبير واحد من كل دولة أيضاً. وقد أسهم هذا التنوع التخصصي والجغرافي (بإجمالي 4 خبراء من السعودية، و4 من مصر، و3 من الأردن) في إثراء التصور المقترح وضبط معاييره بما يتوافق مع المتطلبات السيادية والتربوية لكل سياق وطني

2. أداة التحكيم والأسئلة البحثية: تم تزويد المحكمين باستمارة تضمنت محاور التصور (المنطلقات، الأهداف، الآليات، الضمانات)، وطُلب منهم تقييم كل محور وفق المعايير الآتية:

- مدى اتساق المنطلقات مع نتائج الدراسة المقارنة والتحفظات الدولية للدول الثلاث.
- مدى كفاية الآليات الإجرائية (مجلس السيادة، الفرز الاصطلاحي) في تحقيق الحصانة القيمية.
- مدى واقعية ضمانات الاستدامة (الاستقلال المالي والتشريعي) في مواجهة الضغوط العولمية.

3.التعديلات المجراة والنسخة النهائية: بناءً على التغذية الراجعة من السادة الخبراء، التي أجمعت على أهمية التصور وضرورته في التوقيت الراهن، قام الباحث بإجراء كافة التعديلات العلمية التي اقترحها المحكمون؛ والتي تمثلت في دمج بعض الآليات التنفيذية لتقليل البيروقراطية التعليمية، وتدقيق المصطلحات القانونية المتعلقة بالسيادة، وتفعيل دور التكنولوجيا في الرقابة القيمية المستمرة. وبذلك، استقر التصور في صورته النهائية كإطار عملي متكامل يجمع بين الإحكام الأكاديمي والفاعلية الميدانية.

وجاءت آراء الخبراء مؤيدة لتوجهات التصور في جعل التشريع الإلزامي والتقويم الدوري ركيزتين للاستدامة؛ وهي نتيجة تتسق مع ما ذهبت إليه دراسة الشريف (2019) من أن السيادة الوطنية تظل مهددة ما لم تتحرر المناهج من ارتهان التمويل المشروط، كما تدعم هذه النتائج ما اقترحته دراسة العتيبي (2023)حول ضرورة وجود "رقابة قيمية مستمرة (Periodic Content Analysis) "لرصد الانحرافات الخفية في كتب العلوم الاجتماعية. وباعتماد هذا التصور، تكتمل حلقة الحصانة القيمية التي نادت بها

دراسة أبو دف (2020) والسرطاوي (2021) كضرورة استراتيجية لحماية الأمن القومي الاجتماعي في المجتمعات المتدينة بصفة عامة والإسلامية بصفة خاصة، مما يحول المناهج من "مستقبل سلبي" للأجندات الدولية إلى "فاعل سيادي" يصون الهوية الوطنية في مواجهة الهيمنة العولمية.

توصيات الدراسة: تتوجه هذه التوصيات إلى صناع القرار التربوي في دول المقارنة (مصر، السعودية، الأردن):

- إنشاء "وحدة اتصال سيادية" دائمة، تضمن تزويد لجان تطوير المناهج بقائمة التحفظات الدولية المحدثة قانونياً، لضمان عدم حدوث فجوة بين الموقف الدبلوماسي والمحتوى التعليمي.
- اعتماد قاموس للمصطلحات التربوية السيادية يستبدل المفاهيم العولمية المشبوهة (كالجندر والسيولة الأسرية) ببدائل شرعية ودستورية أصيلة، وتعميمه على دور النشر والمنصات الرقمية التعليمية.
- منع قبول أي منح دولية مشروطة في تطوير مناهج التربية الدينية واللغة العربية والاجتماعيات، والاعتماد الكلي على الميزانيات الوطنية لضمان استقلال القرار التربوي السيادي.
- تضمين أدلة المعلمين أنشطة إجرائية تهدف لتفكيك "الرسائل الخفية" في الثقافة العولمية، وتدريبهم على مهارات التفكير الناقد لمواجهة الالتفاف القيمي في الوسائل التعليمية.
- إشراك أولياء الأمور في لجان مراجعة المناهج والمنصات الرقمية عبر مجالس سيادية، لضمان اتساق المدرسة مع قيم الأسرة والمجتمع ومنع الاختراق الثقافي عبر الوسائط التعليمية المساعدة.

مقترحات الدراسة: يُقترح إجراء البحوث الآتية:

- دراسة تقويمية لمحتوى المنصات التعليمية الرقمية العربية في ضوء معايير الحصانة القيمية والتحفظات الدولية (دراسة تحليلية مقارنة).
- أثر برامج التدريب الدولية للمعلمين على توجهاتهم القيمية لرصد مدى تسرب المفاهيم العولمية عبر الدورات التدريبية الممنوحة من منظمات دولية.
- تصور مقترح لتطوير مناهج "المواطنة لتحقيق التوازن بين الانفتاح التكنولوجي والحفاظ على الهوية الوطنية.
- فاعلية وحدة دراسية مقترحة في "الثقافة القانونية الدولية" للناشئة، تهدف لتعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم في ضوء تحفظات دولتهم على المواثيق الدولية.
- مستوى وعي مؤلفي المناهج ومطوريها بالتحفظات الدولية للدولة التي تحول دون تفعيل التحفظات في الكتب المدرسية.

المراجع

اولاً: المراجع العربية

أبو دف، محمود خليل. (2020) .الحصانة الفكرية للمعلم في ظل التحديات المعاصرة .*مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 44(2)، 115-140.

أحمد، إيمان .(2018) .دور التعليم في الحفاظ على مقومات الأمن القومي في مواجهة تحديات العولمة .*المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 6(2)، 44-72.

أحمد، أشرف السعيد .(2019) .دور التعليم في الحفاظ على مقومات الأمن القومي .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 15-65.

الأمم المتحدة .(1969) .*اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات (المادتان 19 و21 المتعلقتان بالتحفظات)*https://treaties.un.org .

الأمم المتحدة .(1989) .*اتفاقية حقوق الطفل (مع سجلات التحفظات المودعة من قبل مصر 1990، السعودية 1996، والأردن 1991)* .مطبوعات الأمم المتحدة.

البدري، أحمد محمد .(2014) .الأسرة العربية بين الثوابت الثقافية والتحديات المعاصرة .*مجلة الدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 12(3)، 45-78.

بنت شاكر، نورة .(2021) .المضامين المستترة في المناهج التعليمية وعلاقتها بالاتفاقيات الدولية: دراسة تحليلية .*مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث التربوية*، 6(2)، 44-82.

جاد، منى .(2020) .*أثر الاتفاقيات الدولية على تشريعات الطفل في مصر* .المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

حلمي، كاميليا .(2020) .*المواثيق الدولية وأثرها في هدم الأسرة: من تأسيس منظمة الأمم المتحدة عام 1945 وحتى مطلع عام 2019* (ط1). كتاب إلكتروني.

الحمدني، الحبيب، وحفيظة، شقير .(2008) .*التحفظات على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو): دراسة مقارنة* .مركز دراسات المرأة والطفل.

الحسين، خالد عبد الله .(2009) .تحديث التعليم في الدول العربية: بين التنمية الوطنية والتأثيرات الخارجية .*مجلة التربية العربية*، *15* (4)، 112-145.

الحياري، سناء .(2023) .أثر التمويل الدولي على استقلالية القرار التربوي في الأردن .*مجلة الدراسات التربوية الأردنية*، 9(3)، 150-178.

الخطيب، نوري .(2020) .*السيادة الوطنية بين إطلاقات القوة وتقييدات القانون الدولي* .منشورات الحلبي الحقوقية.

دراسات مجلس التعاون الخليجي .(2018) .*المواثيق الدولية والخصوصية الثقافية في المناهج التعليمية لدول مجلس التعاون* . الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية.

الراوي، علي .(2021) .*توصيات اليونسكو والخصوصية الثقافية العربية: دراسة تحليلية لتحديات الهوية في المناهج* .مركز دراسات الوحدة العربية.

زيدان، عبد الكريم .(2022) .*حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي: دراسة مقارنة* .دار الكتب العلمية.

سالم، محمد. (2023). أثر المناهج التعليمية في تعزيز الانتماء الوطني وحماية الأمن المجتمعي .*مجلة البحوث التربوية*، 35(2)، 185-214.

السرطاوي، عادل .(2021) .*الأمن القومي الشامل: الأبعاد الاجتماعية والتربوية* .دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشريف، محمد .(2019) .*السيادة الوطنية بين إملاءات العولمة والخصوصية الثقافية: رؤية نقدية للمناهج العربية* .دار المعارف.

الشريفين، محمد أحمد، وآخرون .(2016) .الأبعاد الأمنية لتطوير المناهج التعليمية في ضوء العولمة .*مجلة الدراسات الأمنية والاستراتيجية*، 9(1)، 67-98.

الشوابكة، محمد .(2019) .*السيادة الوطنية وتأثير الاتفاقيات الدولية: دراسة في القانون الدولي* .دار الخليج.

الظاهر، خالد .(2021) .*نظرية التحفظات في المعاهدات الدولية: دراسة تطبيقية على اتفاقيات حقوق الإنسان* .مطبوعات جامعة الملك سعود.

العادلي، صبري .(2021) .*الأمن القومي العربي وتحديات العولمة الثقافية* .دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، إيمان .(2022) .التحفظات الدولية وأثرها على السيادة التشريعية للدول العربية .*مجلة الحقوق والعلوم السياسية*، 8(3)، 200-225.

عبد اللطيف، محمود .(2021) .السيادة الوطنية والنموذج الاجتماعي في المناهج العربية: دراسة تحليلية للتحفظات الدولية . *مجلة الدراسات الاجتماعية والتربوية*، *12* (3)، 88-115.

العتيبي، فهد .(2023) .الأمن القومي الاجتماعي وتحديات السيادة الثقافية في المناهج العربية .*مجلة العلوم السياسية والقانون*، 7(28)، 115-142.

العمري، أحمد، وآخرون .(2016) .الأبعاد الاجتماعية والثقافية للأمن القومي في المجتمعات العربية .*مجلة الدراسات الأمنية والاستراتيجية*، 8(2)، 23-56.

العناني، إبراهيم .(2020) .*القانون الدولي العام* .دار النهضة العربية.

العواملة، نائل .(2021) .أثر العولمة في المناهج التعليمية العربية: رؤية نقدية في ضوء الخصوصية الثقافية .*المجلة التربوية الأردنية*، *6*(2)، 45-68.

العيسى، محمد .(2022) .*التحفظات الدولية والشريعة الإسلامية: دراسة في سيادة الدول العربية* .دار الميمان.

الغامدي، محمد .(2013) .تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالسعودية في ضوء القيم الوطنية .*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، *5*(1)، 201-245.

فتح الله، مندور عبد السلام .(2003) .*أساسيات المنهج المعاصر* .مكتبة الرشد.

فتح الله، مندور عبد السلام .(2015) .*تحليل محتوى كتب العلوم* .دار النشر الدولي.

القحطاني، راشد .(2022) .*الخصوصية الثقافية في المناهج السعودية وتحديات المنظمات الدولية* .مكتبة الملك فهد الوطنية.

مرسي، أحمد عبد الفتاح .(2010) .التغريب الثقافي ومخاطره على الهوية العربية والإسلامية في المناهج التعليمية .*مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 14(2)، 1.35–

مركز الحوار الوطني .(2021) .*القيم الوطنية في مواجهة العولمة الثقافية: دراسة تحليلية* (التقرير الدوري 14). مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

منصور، أحمد علي .(2018) .*الأمن القومي العربي: أبعاده ومهدداته* .مركز دراسات الوحدة العربية.

منصور، أحمد علي. (2022) .*الأسرة والأمن القومي: دراسة في علم الاجتماع السياسي* .دار الفكر العربي.

منظمة الأمم المتحدة. (1989). اتفاقية حقوق الطفل (مع سجلات التحفظات المودعة من قبل مصر 1990، السعودية 1996، والأردن.

Arabic References

Abū Daff, Maḥmūd Khalīl. (2020). Al-Ḥiṣānah al-fikrīyah lil-muʿallim fī ẓill al-taḥaddiyāt al-muʿāṣirah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat ʿAyn Shams*, 44(2), 115–140.

Aḥmad, Ashraf al-Saʿīd. (2019). Dawr al-taʿlīm fī al-ḥifāẓ ʿalá muqawwimāt al-amn al-qawmī. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 10(2), 15–65.

Aḥmad, Īmān. (2018). Dawr al-taʿlīm fī al-ḥifāẓ ʿalá muqawwimāt al-amn al-qawmī fī muwājahat taḥaddiyāt al-ʿawlamah. *Al-Majallah al-Tarbawīyah li-Taʿlīm al-Kibār*, 6(2), 44–72.

al-Aḍlī, Ṣabrī. (2021). *Al-Amn al-qawmī al-ʿArabī wa-taḥaddiyāt al-ʿawlamah al-thaqāfīyah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-Anānī, Ibrāhīm. (2020). *Al-Qānūn al-duwalī al-ʿāmm*. Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

al-Badrī, Aḥmad Muḥammad. (2014). Al-Usrah al-ʿArabīyah bayna al-thawābit al-thaqāfīyah wa-al-taḥaddiyāt al-muʿāṣirah. *Majallat al-Dirāsāt al-Ijtimāʿīyah wa-al-Insānīyah*, 12(3), 45–78.

al-Ḥamdanī, al-Ḥabīb, & Shuqayr, Ḥafīẓah. (2008). *Al-Taḥaffuẓāt ʿalá ittifāqīyat al-qaḍāʾ ʿalá jamīʿ ashkāl al-tam yīz ḍidd al-marʾah (CEDAW): Dirāsah muqāranah*. Markaz Dirāsāt al-Marʾah wa-al-Ṭifl.

al-Ḥiyārī, Sanāʾ. (2023). Athar al-tamwīl al-duwalī ʿalá istaqlālīyat al-qarār al-tarbawī fī al-Urdun. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, 9(3), 150–178.

al-Ḥusayn, Khālid ʿAbd Allāh. (2009). Taḥdīth al-taʿlīm fī al-duwal al-ʿArabīyah: Bayna al-tanmiyah al-waṭanīyah wa-al-taʾthīrāt al-khārijīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-ʿArabīyah*, 15(4), 112–145.

al-Khaṭīb, Nūrī. (2020). *Al-Siyādah al-waṭanīyah bayna iṭlāqāt al-quwwah wa-taqyīdāt al-qānūn al-duwalī*. Manshūrāt al-Ḥalabī al-Ḥuqūqīyah.

al-ʿĪsá, Muḥammad. (2022). *Al-Taḥaffuẓāt al-duwalīyah wa-al-sharīʿah al-Islāmīyah: Dirāsah fī siyādat al-duwal al-ʿArabīyah*. Dār al-Maymān.

al-ʿAtībī, Fahd. (2023). Al-Amn al-qawmī al-ijtimāʿī wa-taḥaddiyāt al-siyādah al-thaqāfīyah fī al-manāhij al-ʿArabīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Siyāsīyah wa-al-Qānūn*, 7(28), 115–142.

al-ʿAwalimah, Nāʾil. (2021). Athar al-ʿawlamah fī al-manāhij al-taʿlīmīyah al-ʿArabīyah: Ruʾyah naqdīyah fī ḍawʾ al-khuṣūṣīyah al-thaqāfīyah. *Al-Majallah al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, 6(2), 45–68.

al-ʿAmrī, Aḥmad, al-Sharīfayn, Muḥammad Aḥmad, & al-Sarṭāwī, ʿĀdil. (2016). Al-Abʿād al-ijtimāʿīyah wa-al-thaqāfīyah lil-amn al-qawmī fī al-mujtamaʿāt al-ʿArabīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Amnīyah wa-al-Istrātījīyah*, 8(2), 23–56.

al-Ghāmdī, Muḥammad. (2013). Taḥlīl muḥtawá kutub al-tarbiyah al-Islāmīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Saʿūdīyah fī ḍaw' al-qiyam al-waṭanīyah. *Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, 5(1), 201–245.

al-Qaḥṭānī, Rāshid. (2022). *Al-Khuṣūṣīyah al-thaqāfīyah fī al-manāhij al-Saʿūdīyah wa-taḥaddiyāt al-munaẓẓamāt al-duwalīyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

al-Rāwī, ʿAlī. (2021). *Tawṣiyāt al-Yūnisū wa-al-khuṣūṣīyah al-thaqāfīyah al-ʿArabīyah: Dirāsah taḥlīlīyah li-taḥaddiyāt al-huwīyah fī al-manāhij*. Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah.

al-Sarṭāwī, ʿĀdil. (2021). *Al-Amn al-qawmī al-shāmil: Al-abʿād al-ijtimāʿīyah wa-al-tarbawīyah*. Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Sharīf, Muḥammad. (2019). *Al-Siyādah al-waṭanīyah bayna imlā'āt al-ʿawlamah wa-al-khuṣūṣīyah al-thaqāfīyah: Ru'yah naqdīyah lil-manāhij al-ʿArabīyah*. Dār al-Maʿārif.

al-Sharīfayn, Muḥammad Aḥmad, al-ʿAmrī, Aḥmad, & al-Sarṭāwī, ʿĀdil. (2016). Al-Abʿād al-amnīyah li-taṭwīr al-manāhij al-taʿlīmīyah fī ḍaw' al-ʿawlamah. *Majallat al-Dirāsāt al-Amnīyah wa-al-Istrātījīyah*, 9(1), 67–98.

al-Shawābikah, Muḥammad. (2019). *Al-Siyādah al-waṭanīyah wa-ta'thīr al-ittifāqīyāt al-duwalīyah: Dirāsah fī al-qānūn al-duwalī*. Dār al-Khalīj.

al-Ẓāhir, Khālid. (2021). *Naẓarīyat al-taḥaffuẓāt fī al-muʿāhadāt al-duwalīyah: Dirāsah taṭbīqīyah ʿalá ittifāqīyāt ḥuqūq al-insān*. Maṭbūʿāt Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

Bint Shākir, Nūrah. (2021). Al-Maḍāmīn al-mustatirah fī al-manāhij al-taʿlīmīyah wa-ʿalāqatuhā bi-al-ittifāqīyāt al-duwalīyah: Dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Islāmīyah wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah*, 6(2), 44–82.

Dirāsāt Majlis al-Taʿāwun al-Khalījī. (2018). *Al-Mawāthīq al-duwalīyah wa-al-khuṣūṣīyah al-thaqāfīyah fī al-manāhij al-taʿlīmīyah li-duwal Majlis al-Taʿāwun*. Al-Amānah al-ʿĀmmah li-Majlis al-Taʿāwun li-Duwal al-Khalīj al-ʿArabīyah.

Fatḥ Allāh, Mandūr ʿAbd al-Salām. (2003). *Asāsīyāt al-manhaj al-muʿāṣir*. Maktabat al-Rushd.

Fatḥ Allāh, Mandūr ʿAbd al-Salām. (2015). *Taḥlīl muḥtawá kutub al-ʿulūm*. Dār al-Nashr al-Duwalī.

Ḥilmī, Kāmīliyā. (2020). *Al-Mawāthīq al-duwalīyah wa-atharuhā fī ḥadm al-usrah: Min ta'sīs Munaẓẓamat al-Umam al-Muttaḥidah ʿām 1945 wa-ḥattá maṭlaʿ ʿām 2019* (1st ed.). Kitāb Iliktrūnī.

Jād, Munā. (2020). *Athar al-ittifāqīyāt al-duwalīyah ʿalá tashrīʿāt al-ṭifl fī Miṣr*. Al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth al-Ijtimāʿīyah wa-al-Jinā'īyah.

Manṣūr, Aḥmad ʿAlī. (2018). *Al-Amn al-qawmī al-ʿArabī: Abʿāduhu wa-muhaddidātuh*. Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah.

Manṣūr, Aḥmad ʿAlī. (2022). *Al-Usrah wa-al-amn al-qawmī: Dirāsah fī ʿilm al-ijtimāʿ al-siyāsī*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Markaz al-Ḥiwār al-Waṭanī. (2021). *Al-Qiyam al-waṭanīyah fī muwājahat al-ʿawlamah al-thaqāfīyah: Dirāsah taḥlīlīyah (al-Taqrīr al-dawrī 14)*. Markaz al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz lil-Ḥiwār al-Waṭanī.

Mursī, Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ. (2010). Al-Taghrīb al-thaqāfī wa-makhāṭiruh ʿalá al-huwīyah al-ʿArabīyah wa-al-Islāmīyah fī al-manāhij al-taʿlīmīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 14(2), 1–35.

Sālim, Muḥammad. (2023). Athar al-manāhij al-taʿlīmīyah fī taʿzīz al-intimā' al-waṭanī wa-ḥimāyat al-amn al-mujtamaʿī. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah*, 35(2), 185–214.

al-Umam al-Muttaḥidah. (1969). *Ittifāqīyat Viyanā li-qānūn al-muʿāhadāt (al-Māddatān 19 wa-21 al-mutaʿalliqatān bi-al-taḥaffuẓāt)*. Muʿāhadāt al-Umam al-Muttaḥidah. https://treaties.un.org

al-Umam al-Muttaḥidah. (1989). *Ittifāqīyat ḥuqūq al-ṭifl (maʿa sijjilāt al-taḥaffuẓāt al-mūdaʿah min qibal Miṣr 1990, al-Saʿūdīyah 1996, wa-al-Urdun 1991)*. Maṭbūʿāt al-Umam al-Muttaḥidah.

ʿAbd al-Laṭīf, Īmān. (2022). Al-Taḥaffuẓāt al-duwalīyah wa-atharuhā ʿalá al-siyādah al-tashrīʿīyah lil-duwal al-ʿArabīyah. *Majallat al-Ḥuqūq wa-al-ʿUlūm al-Siyāsīyah*, 8(3), 200–225.

ʿAbd al-Laṭīf, Maḥmūd. (2021). Al-Siyādah al-waṭanīyah wa-al-namūdhaj al-ijtimāʿī fī al-manāhij al-ʿArabīyah: Dirāsah taḥlīlīyah lil-taḥaffuẓāt al-duwalīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Ijtimāʿīyah wa-al-Tarbawīyah*, 12(3), 88–115.

Zaydān, ʿAbd al-Karīm. (2022). *Ḥuqūq al-insān fī al-sharīʿah al-Islāmīyah wa-al-qānūn al-duwalī: Dirāsah muqāranah*. Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alghamdi, A. K. (2017). The influence of national and Islamic values on the Saudi educational curriculum: A strategic perspective on intellectual immunization. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 12-25.

Ali, S. S. (2017). Evolving conceptions of children's rights: Some reflections on Muslim states' engagement with the UN Convention on the Rights of the Child. In N. Yassari, L.-M. Möller, & I. Gallala-Arndt (Eds.), *Parental care and the best interests of the child in Muslim countries* (pp. 285–324). T.M.C. Asser Press. https://doi.org/10.1007/978-94-6265-174-6_11

Boucher, A. (2021). *Educational immunity and national curriculum sovereignty: A comparative study*. Academic Press.

Faour, M. (2013). *A review of citizenship education in Arab nations*. Carnegie Endowment for International Peace.

Firdaus, A. (2013). Content analysis of environmental education in Indonesian school textbooks. *Journal of Education and Practice*, 4(12), 12-25.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.

IMPACT-SE. (2023). *The new Saudi curriculum: 2022–23 school year*. Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education.

International Studies Review. (2022). Islamic law states and the international order: A comparative analysis of CEDAW reservations. *International Studies Review*, 24(1).

Möller, L.-M. (2018). Family law in the GCC and the best interests of the child: The multiple meanings of a vague legal concept. *Hawwa*.

Morgan, C. (2018). The spectacle of global tests in the Arabian Gulf: A comparison of Qatar and the United Arab Emirates. *Globalisation, Societies and Education*. [suspicious link removed]

Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Empowering all learners to thrive in a changing world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8f9d1a2d-en

OHCHR. (2023). *Ratification status for CEDAW and CRC: Country profiles for Egypt, Saudi Arabia, and Jordan*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

Smith, J., & Jones, R. (2021). The teacher as the primary value gatekeeper: Protecting cultural security in globalized education systems. *Journal of Educational Policy*, 36(4), 567–589.

Smith, L. (2018). *Education as resistance: Cultural sovereignty and the global curriculum*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315112345

Stern, R. (2019). *Ethics in education and the protection of minority rights in international conventions*. Oxford University Press.

Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. D. (Eds.). (2017). *Knowledge translation in health care: Moving from evidence to practice* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Tierney, W. G., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing strategic adaptation in higher education: A mission-based approach. *Higher Education*, 72(5), 581-600.

Tierney, W. G., & Lanford, M. (2023). *The Global University: Challenges to sovereignty and shared governance*. Johns Hopkins University Press.

Tierney, W. G., & Lanford, M. (2024). *Global reform and the challenges of education in the Arab world*. Springer.

UNESCO. (2016a). *The global education monitoring report: Education for people and planet*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2016b). *Global citizenship education in the Arab states: Outcomes of the capacity-building workshop on GCED*. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

UNESCO. (2020). Textbook content analysis in the Arab region: Representation of gender and cultural diversity. UNESCO Digital Library. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000XXXXXX*

UNESCO. (2025). *Global education monitoring report 2024/25: Leadership in education*. UNESCO Publishing.

United Nations. (1945). *Charter of the United Nations*. https://www.un.org/en/about-us/un-charter

United Nations. (1969). *Vienna Convention on the Law of Treaties*. https://legal.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/1_1_1969.pdf

United Nations. (2023). *United Nations Treaty Collection: Declarations and Reservations to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. United Nations Publishing.

Voorhoeve, M. (2020). Ḥaḍāna practices in Tunisia: Between women's rights and the best interest of the child, 1956–2019. *Hawwa*, 18(2-3), 194–225. https://doi.org/10.1163/15692086-12341378

Wise-Qatar Reports. (2025). Cultural resistance to globalization in Gulf education: Impact on curriculum development. *JSTOR Education Series*.

الملاحق

ملحق (1) مقياس الحصانة التعليمية والسيادة القيمية

أولًا: أهداف الأداة

يهدف مقياس الحصانة التعليمية والسيادة القيمية إلى قياس مستوى السيادة القيمية في المناهج الدراسية الوطنية، وتقييم مدى الحصانة التعليمية في مواجهة التأثيرات الخارجية والقيم الوافدة، والتعرف إلى دور المناهج الدراسية في تعزيز الأمن الاجتماعي والولاية التربوية للأسرة، ورصد المفاهيم والمصطلحات الوافدة ذات الصلة بالقيم الوطنية والدينية، فضلًا عن توفير بيانات كمية يمكن الإفادة منها في تطوير الحصانة التعليمية وتعزيز السيادة القيمية.

ثانيًا: تعليمات الإجابة

يتكون المقياس من **(25) فقرة** موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة. يرجى قراءة كل فقرة بعناية، ثم وضع علامة (✓) أمام البديل الذي يعبر عن درجة موافقتك عليها، وفق مقياس ليكرت الخماسي الآتي:

(5) مو افق بشدة – (4) مو افق – (3) محايد – (2) غيرمو افق – (1) غيرمو افق بشدة

ثالثًا: البيانات الديموغر افية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: ☐ أقل من 25 سنة ☐ 25–34 سنة ☐ 35–44 سنة ☐ 45–54 سنة ☐ 55 سنة فأكثر

المستوى التعليمي: ☐ ثانوي أو أقل ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

المهنة: ☐ معلم/معلمة ☐ إداري تربوي ☐ ولي أمر ☐ طالب جامعي ☐ أكاديمي/باحث ☐
أخرى..... :

الدولة التي تعيش فيها حاليًا..... :

سنوات الخبرة في مجال التعليم (إن وجدت):

☐لا يوجد ☐ أقل من 5 سنوات 5–10 ☐ سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

هل لديك أطفال في مراحل التعليم العام؟

☐نعم ☐ لا

رابعًا: فقرات المقياس

م	الفقرة	موافق بشدة(5)	موافق (4)	محايد (3)	غير موافق (2)	غير موافق بشدة(1)
	البعد الأول: السيادة القيمية					
1	تعكس المناهج الدراسية الحالية في دولتي التحفظات الرسمية المودعة لدى الأمم المتحدة بشأن الاتفاقيات الدولية.	☐	☐	☐	☐	☐
2	تتماشى محتويات الكتب المدرسية مع المبادئ الأساسية للشريعة الإسلامية أو القيم الوطنية المعتمدة.	☐	☐	☐	☐	☐
3	تعبر المناهج الدراسية عن هويتنا الوطنية بشكل كامل ومستقل عن الضغوط الدولية.	☐	☐	☐	☐	☐
4	تحترم المناهج الدراسية سيادة الدولة في تحديد منظومتها القيمية والتربوية.	☐	☐	☐	☐	☐
5	تتجنب المناهج الدراسية فرض قيم خارجية تحت عنوان: «حقوق الإنسان العالمية.»	☐	☐	☐	☐	☐
6	تُصاغ المناهج الدراسية بناءً على احتياجات المجتمع المحلي، وليس وفق أجندات دولية.	☐	☐	☐	☐	☐
	البعد الثاني: الممانعة التعليمية تجاه المفاهيم الوافدة والأجندات الدولية					
7	ألاحظ وجود مصطلحات وافدة، مثل الجندر أو المساواة الجندرية، في المحتوى الدراسي تحت مسميات التحديث.	☐	☐	☐	☐	☐
8	تتسلل مفاهيم الاستقلال القيمي للطفل إلى	☐	☐	☐	☐	☐

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

	المناهج تحت عنوان: «مهارات التفكير الناقد» أو «حقوق الطفل.«					
9	يتم إدخال محتوى يروج للفردانية المطلقة في بعض الدروس تحت ستار «تنمية الشخصية.«	☐	☐	☐	☐	☐
10	يتم استخدام مصطلحات مثل: «التنوع الجنسي» أو ما يشابهها في الكتب المدرسية.	☐	☐	☐	☐	☐
11	تتضمن المناهج محتوى يشجع على التمرد على سلطة الوالدين تحت مسمى «الحرية الشخصية.«	☐	☐	☐	☐	☐
12	يتم إدراج موضوعات التعليم الجنسي أو ما يشابهها بشكل غير مباشر في المناهج.	☐	☐	☐	☐	☐
13	تسهم لغة المناهج في تعزيز سلطة الأسرة والولاية التربوية في مواجهة قيم الفردانية.	☐	☐	☐	☐	☐
14	تؤكد المناهج على دور الأسرة بوصفها مصدرًا أساسيًا للتربية القيمية.	☐	☐	☐	☐	☐
15	تُعزز المناهج قيم الطاعة والاحترام للكبار في الأسرة والمجتمع.	☐	☐	☐	☐	☐
16	تسهم المناهج في مواجهة التفكك الأسري من خلال تعزيز القيم التقليدية.	☐	☐	☐	☐	☐
17	تُعطي المناهج الأولوية لمصلحة المجتمع على الحرية الفردية المطلقة.	☐	☐	☐	☐	☐
18	تدعم المناهج دور الأسرة في حماية الأطفال من التأثيرات الخارجية الضارة.	☐	☐	☐	☐	☐
	البعد الثالث: جودة المناهج وحمايتها من القيم الو افدة					
19	تحتاج المناهج الدراسية إلى مراجعة دورية لإزالة أي محتوى يتعارض مع قيمنا الوطنية.	☐	☐	☐	☐	☐
20	يجب أن تكون عملية تطوير المناهج خاضعة كليًا للسيادة الوطنية.	☐	☐	☐	☐	☐
21	من الضروري تدريب المعلمين على كشف ومواجهة القيم الوافدة في المحتوى الدراسي.	☐	☐	☐	☐	☐
22	يجب رفض أي تمويل دولي مشروط بإحداث تغيير في المناهج ذات البعد القيمي.	☐	☐	☐	☐	☐
23	ينبغي تعزيز المحتوى الديني والوطني في المناهج	☐	☐	☐	☐	☐

	لتعزيز الحصانة التعليمية.					
24	يجب حماية الطلاب من المحتوى الرقمي الدولي الذي يتعارض مع قيمنا داخل المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
25	تحتاج الدولة إلى سياسات أقوى لحماية المناهج من التدخل الدولي في المجال القيمي.	☐	☐	☐	☐	☐

شكرًا لمشاركتك.

تُعامل جميع الاستجابات بسرية تامة، وتُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ملحق(2) بطاقة تحليل المحتوى

أولًا: أهداف بطاقة تحليل المحتوى

تهدف بطاقة تحليل المحتوى إلى:

1. رصد واقع الحصانة التعليمية في مناهج المرحلة الثانوية في دول المقارنة (السعودية، مصر، الأردن).
2. إجراء مقارنة منهجية بين الدول الثلاث؛ للتعرف إلى نقاط القوة ومواطن الفجوة في كل منها.
3. تصنيف طبيعة تناول موضوعات الحصانة التعليمية، من حيث كونها قانونية وتشريعية، أو قيمية وتربوية، أو إجرائية وحقوقية.

ثانيًا: محاور ومفردات التحليل

تتكون بطاقة تحليل المحتوى من (18)مؤشرًا موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، كما يأتي:

المحور الرئيس	توصيف المحور	م	مؤشرات التحليل
المحور الأول: المفاهيم والقواعد القانونية	يركز على الجوانب التشريعية والغطاء القانوني الذي يحمي المؤسسة التعليمية ومنتسبيها.	1	مفهوم الحصانة التعليمية.
		2	المرجعية الدستورية للتعليم.
		3	التشريعات والقوانين الوطنية.
		4	المواثيق والاتفاقيات الدولية.
		5	المسؤولية القانونية والجنائية.
		6	استقلالية المؤسسة التعليمية.
المحور الثاني: القيم والبيئة التربوية	يركز على الجوانب المعنوية والأخلاقية التي تشكل حصانة ذاتية وبيئة آمنة للتعلم.	7	قدسية الحرم التعليمي.
		8	أخلاقيات مهنة التعليم.
		9	الأمن النفسي والاجتماعي.
		10	الحرية الأكاديمية والبحثية.
		11	العدالة وتكافؤ الفرص.
		12	المواطنة الرقمية وحماية البيانات.

		13	حق الحماية الجسدية والمعنوية.
		14	حق التعبير وإبداء الرأي.
		15	واجب الانضباط والالتزام باللوائح.
المحور الثالث: الحقوق والواجبات المتبادلة	يركز على القواعد والإجراءات التي تنظم العلاقة بين أطراف العملية التعليمية وتضمن حماية حقوقهم وواجباتهم.	16	آليات المساءلة والتظلم.
		17	المسؤولية المجتمعية تجاه التعليم.
		18	الانتماء والولاء للمؤسسة.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 09/ 05/ 2026م

بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية

نوال غرم الله الغامدي*
ngalghamdi@kau.edu.sa

جابر حمد جابر الحربي**
drjaber.ps@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من واقع البيئة السعودية والتحقق من دلالات صدق وثبات المقياس، والكشف عن مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لمقياس الرفاهية الأكاديمية مع البيانات الفعلية من خلال التحليل العاملي التوكيدي. وتكونت العينة من من (200) طالبٍ، تمَّ اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (16-18) سنة، بمتوسط عمري قدره (16,535) سنة، وبانحراف معياري (0,672)، وتمَّ إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية من قبل الباحثين، الذي اشتمل على (60) عبارة موزعة على ستة أبعاد. وأظهرت تحليلات الارتباط دلالات إحصائية بين العبارات وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس، ما يعكس اتساقًا داخليًا مرتفعًا. كما دعم التحليل العاملي التوكيدي بنية المقياس المكوّن من ستة أبعاد بمؤشرات مطابقة جيدة، وتشبعات معيارية ونسب حرجة دالة، مما يؤكد صدقه التقاربي والبنائي، وجاءت معاملات الثبات، بما في ذلك ألفا كرونباخ وأوميغا والثبات المركب، مرتفعة لجميع الأبعاد، مما يشير إلى موثوقية عالية للمقياس.

الكلمات المفتاحية: مقياس الرفاهية الأكاديمية؛ بناء المقياس والتحقق من صدقه؛ الرفاهية الأكاديمية؛ الخصائص السيكومترية؛ طلاب المرحلة الثانوية.

* أستاذ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
** طالب برنامج دكتوراة الارشاد النفسي والتربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

للاقتباس: الغامدي، نوال غرم الله؛ الحربي، جابر حمد جابر. (2026). بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 170-204.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3385

OPEN ACCESS
Received: 02-04-2026
Accepted: 09-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students

Nawal Gharm Allah Alghamdi*
ngalghamdi@kau.edu.sa

Jaber Hamad Jaber Alharbi**
drjaber.ps@gmail.com

Abstract:

This study aimed to develop an Academic Well-Being Scale for secondary school students within the Saudi educational context, establish evidence of its validity and reliability, and examine the extent to which the hypothesized theoretical model of academic well-being fit the observed data using confirmatory factor analysis (CFA). The sample comprised 200 secondary school students aged 16–18 years (M = 16.535, SD = 0.672). Developed by the researchers, the Academic Well-Being Scale consisted of 60 items distributed across six dimensions. Correlational analyses demonstrated statistically significant associations between the items and their respective dimensions, as well as between the dimensions and the total scale score, indicating high internal consistency. Confirmatory factor analysis supported the hypothesized six-dimensional structure, yielding good model-fit indices, statistically significant standardized factor loadings, and significant critical ratios. These findings provided evidence of the scale's convergent and construct validity. Reliability estimates, including Cronbach's alpha, McDonald's omega, and composite reliability, were high across all dimensions, indicating a high level of measurement reliability. Overall, the findings support the psychometric adequacy of the Academic Well-Being Scale as a reliable and valid instrument for assessing academic well-being among secondary school students in the Saudi educational context.

Keywords: Academic Well-Being Scale, scale development and validation, academic well-being, psychometric properties, confirmatory factor analysis, secondary school students.

* Doctoral Candidate in Psychological and Educational Counseling, Department of Psychology, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

** Professor of Psychological and Educational Counseling, Department of Psychology, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alghamdi, Nawal Gharm Allah & Alharbi, . Jaber Hamad Jaber. (2026). Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 170-204

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

الإطار النظري للدراسة:

يُعد مفهوم الرفاهية Well-being من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس الإيجابي، ويتضمن هذا المفهوم تقييمات معرفية يصدرها الأفراد حول حياتهم بشكل عام، وهو ما يُعرف بالرضا العام عن الحياة Life Satisfaction، أو حول جوانب محددة منها مثل: الدراسة، العمل، المجتمع، والعلاقات الاجتماعية، ويُشار إلى ذلك بالرضا عن المجال Domain Satisfaction ، ويُعد الرضا عن الحياة بُعدًا أساسيًا إلى جانب وجود المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية، وبذلك يشمل التعريف الأبعاد المعرفية والوجدانية، ويوضح هذا التعريف أن الرفاهية تُعد بُنية متعددة الأبعاد. ومع ذلك، فإنه لا يأخذ في الاعتبار الطبيعة الخاصة بالسياق للرفاهية، مما يعني أن الفرد قد يختبر أبعادها بشكل مختلف في مجالات الحياة المتنوعة. فعلى سبيل المثال، قد لا يعكس رضا المراهق العام عن حياته بالضرورة مدى رضاه عن المدرسة (إبراهيم، 2016، 234؛ Diener, et al., 2009, 186).

ويعد المجال الأكاديمي أحد المجالات النوعية التي يتم من خلالها تناول موضوع الرفاهية، إذ أشار Lumby (2011) إلى أن هناك تزايدًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة في الاعتراف بأهمية دور المدرسة، ليس فقط في تقديم التعليم التقليدي والتركيز على التحصيل الأكاديمي، بل أيضًا في توفير الفرص والوسائل التي تمكّن الطلاب من بناء الثقة بالنفس، والشعور بالسعادة والرفاهية، والقدرة على التكيف مع ضغوط الحياة المختلفة.

وأشار الضبع (2016) إلى أن مفهوم الرفاهية يمكن توظيفه ضمن مجالات محددة بدلاً من دراسته كحالة عامة؛ إذ تعد الرفاهية حالة نسبية تختلف من مجال إلى آخر لدى الفرد نفسه. فعلى سبيل المثال، قد يشعر الفرد بالرفاهية في مجال معين كالمجال المهني، إذ يتمتع بانفعالات إيجابية تجاه عمله، في الوقت الذي قد يعاني فيه من مشاعر سلبية في مجال آخر من حياته. ومن هذا المنطلق، يمكن تطبيق مفهوم الرفاهية في السياق التعليمي، من خلال استقصاء تجارب الطلاب وتقييمهم لحياتهم الأكاديمية، وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية مختلفة، وهو ما يُعرف بالرفاهية الأكاديمية. وبناءً عليه، تعد الرفاهية الأكاديمية أحد الأبعاد النوعية لمفهوم الرفاهية العام؛ إذ يقتصر على تجارب الطلاب المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية ومواقف التعلم المختلفة.

وأشار Buergerm et al. (2023) إلى أن تعريف الرفاهية يختلف باختلاف السياق البحثي. وفي مجال علم النفس التربوي، أصبح الاهتمام بدراسة الرفاهية مجالًا بحثيًا متناميًا، لا سيما فيما يتعلق بالخبرات النفسية المثلى للطلاب وأدائهم الأكاديمي في المدرسة. ويأتي هذا التوجه في ظل تزايد الاهتمام بتبني نماذج التعليم في القرن الحادي والعشرين (Twenty-First-Century Schooling) ، التي تركز على تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية للطلاب، وليس الاقتصار على التحصيل الأكاديمي فقط.

وعرَّف Renshaw, Long & Cook (2014) الرفاهية الأكاديمية بأنها: مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطالب بمتعة التعلم، واندماجه الدراسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي.

وعرف عبد الحميد ودنقل (2021، 448) الرفاهية الأكاديمية بأنها: "بناء متعدد الأبعاد يعكس، ليس مجرد شعور الفرد بالسعادة في حياته الأكاديمية، بل هو تقييم الفرد لمدى رضاه عن حياته التعليمية التي تعكس مدى فاعليته في أداء مهامه الدراسية ومثابرته لتحقيق أهدافه التحصيلية، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تعكس ترابطه الدراسي، واعترافه بالفضل لأساتذته وزملائه، وكل من مدَّ له يد العون لتحقيق وإنجاز أهدافه الدراسية؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على إنجازه الأكاديمي".

وعرَّف عبدالعزيز (2022، 14) الرفاهية الأكاديمية بأنها: "بناء واسع يشكل مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى كفاءة الطلاب الأكاديمية ورضاهم عن حياتهم الأكاديمية، والتواصل الجيد بالآخرين، والاندماج في المهام الأكاديمية، والاستمتاع بعملية التعلم".

وعرفتها أبو العنين (2024، 27) بأنها: "شعور الطالب بالرضا عن بيئته الأكاديمية، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما توفره له البيئة التعليمية من خدمات، والشعور بالتطور أدائه الأكاديمي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع المحيطين به".

ويمكن القول إن الرفاهية الأكاديمية لا تقتصر على تحقيق الإنجاز الدراسي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية للطالب. وهذا يتفق مع النظرة الحديثة للتعليم، التي تنسجم مع رؤية المملكة 2030، التي تتضمن رفاهية المواطنين، والتعليم الشامل الذي يحقق رفاهية الطلاب من خلال الدمج بين النمو الأكاديمي والصحة النفسية والاجتماعية للطلاب مما يسهم في تنمية شخصية متكاملة.

وتجدر الإشارة إلى أن التعريفات السابقة التي تناولت الرفاهية الأكاديمية تتفق على أنها بناء مركب يدمج بين الأبعاد النفسية والاجتماعية والأكاديمية في حياة الطالب، فهي لا تقتصر على شعوره بالرضا أو المتعة أثناء التعلم، بل تشمل أيضًا إحساسه بالانتماء، وتقديره لفاعليته الدراسية، وقدرته على تكوين علاقات إيجابية مع محيطه، إضافةً إلى مثابرته وإنجازه الأكاديمي.

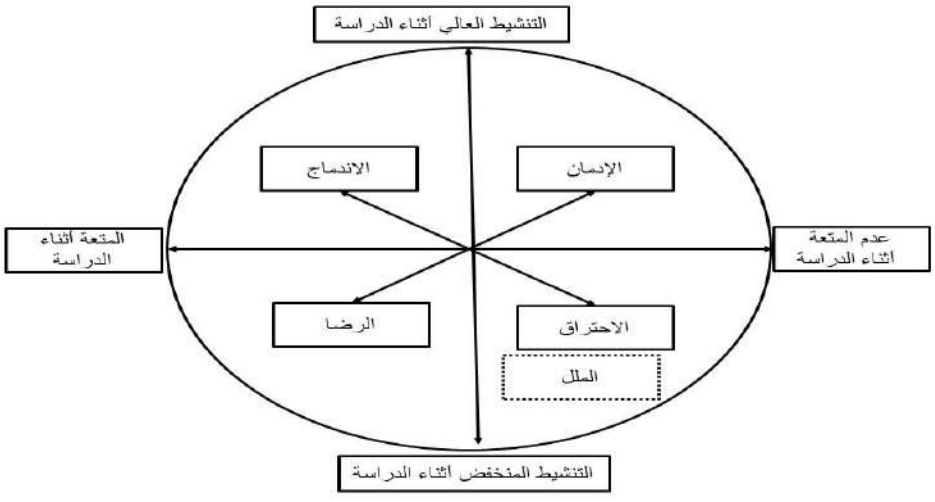
وقدَّم تيان Tian (2008) نموذجًا للرفاهية الأكاديمية بمكونيها: المعرفي، والوجداني لدى الطلاب في السياق المدرسي (school context) أطلق عليه الرفاهية المدرسية (school well-being) ويتضمن هذا النموذج تقارير وإدراكات وتقييمات الطلاب في بعدين: البعد الأول: الرضا المدرسي (school satisfaction)، ويشمل التقييم المعرفي للحياة المدرسية بشكل عام، ويشمل هذا التقييم العديد من مجالات الحياة المدرسية على أساس معاييرهم الخاصة مثل الرضا عن الدراسة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات بين

الطلاب والمعلمين. والبعد الثاني: الوجدان في المدرسة (affect in school) ويشمل الانفعالات الإيجابية التي يختبرها في المدرسة مثل السعادة، والسرور، كما يشمل الانفعالات السلبية مثل القلق والملل والاكتئاب.

وحدد Renshaw et al. (2014) أربعة أبعاد فرعية للرفاهية الأكاديمية، تتمثل في متعة التعلم (Joy of Learning)، التي تشير إلى شعور الطالب بالخبرات، والانفعالات الإيجابية أثناء اندماجه في المهام الدراسية، والترابط المدرسي(School Connectedness)، الذي يعكس إحساس الطالب بالانتماء إلى المدرسة وشعوره بالتقبل والاهتمام من قبل الآخرين داخلها، والهدف الدراسي(Educational Purpose) ، الذي يعبّر عن إدراك الطالب لقيمة المدرسة ونظرته إلى الأنشطة والمهام الدراسية بوصفها ذات معنى وأهمية، إضافة إلى الفاعلية الدراسية(Academic Efficacy) ، التي تشير إلى اعتقاد الطالب بقدرته على النجاح وثقته في فاعلية سلوكياته لتحقيق أهدافه الدراسية.

وقدّم Vilhunen et al. (2025) نموذجًا ثنائيًا للرفاهية الأكاديمية أطلق عليه النموذج الدائري circumplex، وهو تكييف للنموذج الثنائي الأبعاد للرفاهية الذاتية المرتبطة بالعمل الذي طرحه Bakker & Oerlemans (2011) ويتضمن أن هناك بُعدين رئيسين يؤديان إلى أشكال مختلفة من الرفاهية الذاتية أثناء الدراسة، مستوى التفعيل-التنشيط activation (مرتفع مقابل منخفض)، ومستوى المتعة (متعة مقابل عدم متعة). كما هو موضوح في شكل (1).

شكل (1) النموذج الثنائي الدائري للرفاهية الأكاديمية



وبناءً على ذلك، يُعرَّف الاندماج الدراسي (Study Engagement) بوصفه حالة ذهنية إيجابية في العمل الأكاديمي، تتسم بمستويات مرتفعة من التفعيل والمتعة، ويتكوَّن من ثلاثة مكونات رئيسة، هي الحيوية(Vigor) ، التي تعكس مستوى عالٍ من الطاقة والمرونة الذهنية أثناء الدراسة، والإخلاص

(Dedication)، الذي يشير إلى الاتجاه المعرفي الإيجابي والاهتمام بالمهام الدراسية، إضافة إلى الاندماج التام(Absorption) ، الذي يتمثل في التركيز الكامل والانغماس في الأنشطة الأكاديمية.

وفي المقابل، يُعد الاحتراق الدراسي (Study Burnout) النقيض المفاهيمي للاندماج الدراسي، إذ يتسم بانخفاض مستويات التفعيل والمتعة، ويظهر في صورة ثلاثة أبعاد مستقلة، تشمل الإرهاق الانفعالي (Emotional Exhaustion)، الذي يعكس الشعور بالتعب والتوتر المزمن الناتج عن متطلبات الدراسة، والتشاؤم أو السخرية الأكاديمية(Cynicism) ، الذي يعبر عن تبني موقف سلبي أو منفصل تجاه الدراسة، إضافة إلى الشعور بعدم الكفاءة(Inadequacy) ، الذي يتمثل في الإحساس بعدم القدرة على تحقيق النجاح أو التقدم في المهام الدراسية.

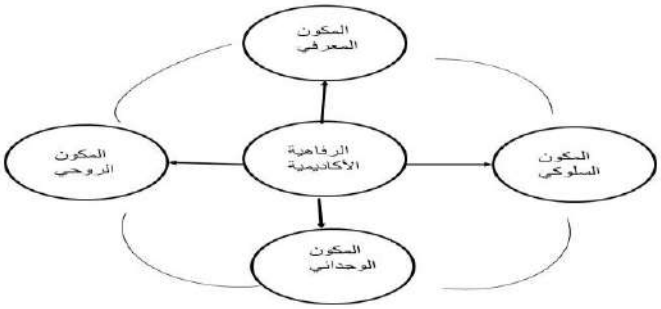
ووفقًا للتصور النظري، فإن إدمان الدراسة يشترك مع الاندماج الدراسي في سمة التفعيل العالي، أي أن الطالب يكون نشطًا ومندفعًا نحو الدراسة. لكن الفارق الجوهري بينهما هو أن الدافع وراء الاندماج الدراسي يكون مرتبطًا بالشعور بالمتعة والرضا، في حين أن إدمان الدراسة يرتبط بمشاعر من التوتر أو عدم الارتياح. ويُعرّف إدمان الدراسة في هذا السياق على أنه دافع داخلي قوي وقهري يدفع الطالب إلى الدراسة بشكل مفرط ومبالغ فيه، ليس بدافع المتعة أو حب التعلم، بل نتيجة شعور بالضغط الداخلي أو الحاجة القهرية للإنجاز. وعلى الرغم من أن بعض الطلاب قد يظهر لديهم إدمان الدراسة بالتوازي مع شعورهم بالاندماج الدراسي، فإن جوهر هذا النمط يكمن في طابعه الوسواسي القهري.

وفي المقابل، يُعد الرضا الدراسي تجربة معاكسة لإدمان الدراسة، إذ تعكس المتعة مع انخفاض في التفعيل .ويُعرّف الرضا الدراسي هنا على أنه الشعور الإيجابي العام لدى الطالب تجاه الدراسة والعمل الأكاديمي، بما يعكس تقبّله وارتياحه لمسيرته التعليمية. أما الملل الدراسي، فيُعرّف على أنه حالة من الضعف في الرفاهية، تتسم بانخفاض التفعيل والانتباه، مقترنة بمشاعر عدم المتعة، والاستياء، وصعوبة التركيز، نتيجة غياب المحفزات الخارجية المثيرة للاهتمام، أو ضعف الدافعية الداخلية تجاه العمل الأكاديمي. وبناءً على النموذج الدائري للرفاهية الدراسية، يُقترح أن الملل الدراسي يُشكّل وجهًا آخر معاكسًا للاندماج الدراسي، إلى جانب الاحتراق الدراسي. ومع ذلك، فإن الملل لا يُعد بمستوى الخطورة نفسه أو التأثير السلبي على الطاقة الذهنية والموارد النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية كما هو الحال مع الاحتراق الدراسي. ففي حين أن الملل يرتبط بشكل أكبر بمحور التفعيل (نشط – غير نشط)، فإن الاحتراق يرتبط بمحوري التفعيل والمتعة معًا (نشط/غير نشط – ممتع/غير ممتع).

ويرى الباحثان أن هذا النموذج يوضّح بشكل سهل وممتع كيف تختلف مشاعر الطلاب تجاه الدراسة. هو يشبّه الرفاهية الأكاديمية بدائرة فيها أربع حالات حسب مستوى النشاط والمتعة؛ حيث هناك طلاب يدرسون بحماس ومتعة (اندماج دراسي)، وطلاب يدرسون بتعب وتوتر (احتراق دراسي)، وطلاب

يدرسون كثيرًا بدون راحة نفسية (إدمان دراسة)، وطلاب يرتاحون للدراسة، لكنهم غير نشيطين (رضا دراسي). أيضاً وضّح أن الملل الدراسي يأتي عندما يقل الحماس ولا يشعر معه بمتعة. وهذا النموذج يساعدنا على أن نفهم مشاعر الطلاب بشكل أفضل، ويميّز بين من يدرس بحب، ومن يدرس تحت ضغط. ويرى الباحثان أن الرفاهية الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، وهذه الأبعاد تعد بمثابة مؤشرات للرفاهية الأكاديمية، وتتضمن أربعة مكونات: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، والمكون المعنوي، وهذه المكونات متفاعلة وغير متصلة، ويمكن توضيحها في الشكل الآتي:

شكل (2) مكونات الرفاهية الأكاديمية.



ويشير المكون المعرفي إلى مدى رضا الطالب عن دراسته الأكاديمية، ويعكس تقييمه الذاتي لجودة حياته التعليمية التي يعيشها (الرضا الأكاديمي). أما المكون الوجداني، فيتعلق بالانفعالات التي يعيشها الطالب في البيئة التعليمية، سواء أكانت إيجابية كالشعور بالرضا، الحماس، والمتعة، والفخر، الامتنان، التفاؤل، أم غياب الانفعالات السلبية مثل: القلق أو التوتر أو الملل (الانفعالات الموجبة والسالبة). ويشمل المكون السلوكي سلوكيات المشاركة والانخراط الفعّال في الأنشطة الدراسية، مثل: حضور المحاضرات، أداء الواجبات، والمثابرة (الاندماج الأكاديمي-فاعلية الذات الأكاديمية-الإنجاز الأكاديمي-التفاعل الاجتماعي مع الأقران-المعلمين). في حين يتمثل المكون المعنوي في إدراك الطالب للمعنى والغرض من الدراسة، وشعوره بأن الدراسة تحمل قيمة في حد ذاتها (معنى الدراسة). وتُعد هذه الأبعاد متداخلة ومتفاعلة؛ إذ يؤثر كل منها في الآخر ضمن علاقة ديناميكية تسهم في تشكيل الرفاهية الأكاديمية الكلية للفرد.

ويرى ذكي (2022) أن الرفاهية الأكاديمية لا تنشأ من فراغ، وإنما هناك مصادر عديدة تهيئ لها وتسهم فى تعزيزها عند الطلاب، فهناك مصادر خارجية: كالبيئة المدرسية وما توفره من موارد، ودعم المعلمين وأسلوب تعاملهم مع الطلاب، والعلاقات الاجتماعية السوية من جانب الأقران، إلى جانب البيئة الأسرية وما تمنحه من دعم وتشجيع للطالب، ويضاف إلى ذلك المصادر الذاتية التى ترتبط بالطالب نفسه

كسماته الشخصية، ومناعته النفسية، وسماته الانفعالية، ومدى قدرته على إدارة وتنظيم انفعالاته والإستراتيجيات التى يتعامل بها مع الأزمات والضغوط الأكاديمية.

وفي هذا السياق قامت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) بإجراء تجربة لتحسين الصحة والسعادة فى المدرسة، وضمت (1345) مدرسة، وركزت على ثلاث نقاط، هي: التثقيف الصحى فى المناهج الدراسية، إحداث تغير فى البيئة الاجتماعية والمادية فى المدرسة، إشراك أسر الطلاب والمجتمع المحلى، وأوصت باحتياج مزيد من الدراسات لمعرفة الجوانب التى يمكن الاهتمام بها من أجل رفع أداء الطلاب وسعادتهم فى المدرسة (Langford et al., 2014).

ويتفق الباحثان مع ما سبق ذكره، ويؤكدان أن الشعور بالرفاهية الأكاديمية لا يقتصر على توفر بيئة تعليمية آمنة، أو مناهج تعليمية جذابة، أو أساليب تدريس مشوقة ووسائل تقويم حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، بل يتعدى ذلك ليشمل قدرة الطالب على امتلاك المهارات المعرفية والانفعالية التي تمكّنه من إدارة انفعالاته داخل المواقف التعليمية، مما يساعده على تجاوز أي مشاعر سلبية قد تواجهه خلال تجربته الدراسية.

ويمكن القول إن هناك عوامل يمكن أن تؤثر في الرفاهية الأكاديمية ومنها تنظيم الانفعال الأكاديمي، والبيئة التعليمية (جودة المناخ المدرسي)، والبيئة الأسرية الداعمة، والمساندة الأكاديمية من قبل المعلمين والأقران، واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والشغف نحو الدراسة (الشغف الأكاديمي)

تسهم الرفاهية الأكاديمية في تحسين الأداء الدراسي لدى الطلاب، كما ترتبط بتطوير سلوكهم وتعزيز اندماجهم الاجتماعي، ورفع مستويات رضاهم عن خبراتهم التعليمية، فضلًا عن تعزيز جودة التفاعل بينهم وبين المعلمين. ويسهم هذا المفهوم كذلك في تمكين الطلاب من اكتساب مفاهيم متنوعة، ومواجهة التحديات الأكاديمية بفاعلية، والحد من احتمالات التعرض للاحتراق الدراسي. كما يدعم النمو النفسي السليم، ويعزز التوافق السلوكي، ويُنمّي مشاعر الأمان والتقدير، إلى جانب زيادة الدافعية نحو الإنجاز.(Buecker et al., 2018)

ويرى الباحثان أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من الرفاهية الأكاديمية يتميزون بعدد من السمات البارزة، من بينها: الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية، والقدرة على التعامل بفعالية مع الضغوط الدراسية، وتحقيق مستوى مرتفع من الرضا الأكاديمي، إلى جانب التخطيط الجيد للمستقبل، والثبات الانفعالي، كما يتصفون بانخفاض مستويات المشاعر السلبية، وارتفاع القدرة على التنظيم الذاتي، إضافة إلى الاندماج الأكاديمي.

كما يمكن القول إن شعور الطلاب بالرفاهية الأكاديمية ينعكس على مختلف جوانب حياتهم، مثل تحسين التحصيل الأكاديمي؛ فعندما يشعر الطالب بالرفاهية الأكاديمية، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التركيز

والانتباه داخل الصف وخلال الدراسة، كما يحد من التوتر والقلق المرتبطين بالاختبارات والمهام الدراسية، ويجعله قادرًا على استخدام استراتيجيات تعلم فعّالة مثل التخطيط والتنظيم، وإدارة الوقت، مما ينعكس في مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي. وأكدت نتائج دراسة (Holzer et al., 2022) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية بالنمسا. وكذلك دراسة (Sturiale & Espino-Díaz, 2024) التي هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الرفاهية في المدرسة وعوامل مختلفة مثل الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية ومفهوم الذات. وتشير النتائج إلى أن تعزيز الرفاهية المدرسية يمكن أن يعزز بشكل فعال الدافع الأكاديمي، ويقلل من التسرب، ويعزز بيئة تعليمية أكثر إيجابية، ويبرز تعزيز الرفاهية المدرسية كاستراتيجية رئيسة لتحسين التجربة التعليمية والنتائج الأكاديمية.

ويمكن أن تؤثر الرفاهية الأكاديمة في شعور الطلاب بمستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي؛ كلما زادت الرفاهية الأكاديمية قلّت احتمالية تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي. ويلخص الباحثان أهمية الشعور بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أنه يترتب عليها ما يأتي: زيادة دافعية الطلاب للتعلم. وتحقيق الصحة النفسية، وانخفاض الاحتراق الأكاديمي، وعامل وقائي ضد التسرب والتغيب عن المدرسة، وتعزيز العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تُعَدّ الرفاهية الأكاديمية من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في ميدان علم النفس التربوي، وهي توظيف لمفهوم الرفاهية العام في المجال الأكاديمي، ويرتبط هذا المفهوم برضا الطلاب عن خبراتهم التعليمية، ومستوى اندماجهم في العملية التعليمية، وانتمائهم إلى المدرسة، فضلاً عن دورها في تعزيز الدافعية والتحصيل والنجاح الأكاديمي. ورغم أهمية هذا المفهوم، فإن الأدبيات السابقة - في حدود علم الباحثين - تشير إلى ندرة المقاييس في البيئة العربية – وخاصة في البيئة السعودية – التي تقيس الرفاهية الأكاديمية بصورة شاملة وملائمة، وخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إذ غالبًا ما تركز المقاييس التي تم الاطلاع عليها على جوانب فرعية مثل الرضا الدراسي أو الدافعية الأكاديمية، لدى طلاب الجامعة دون تناول البنية الشاملة للمفهوم. هذه الفجوة البحثية تبرز الحاجة إلى إعداد مقياس للرفاهية الأكاديمية يراعي الخصوصية الثقافية والتعليمية للطلاب في السعودية، بما يسهم في توفير أداة علمية موثوقة تساعد الباحثين والممارسين في تشخيص مستوى رفاهية الطلاب وتعزيز البرامج التربوية والإرشادية الداعمة لهم.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1-ما مدى اتساق عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، وإلى أي حد ترتبط أبعاد المقياس ببعضها بعضاً بما يعكس قوة الاتساق الداخلي؟

2-إلى أي مدى يحقق نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية مؤشرات جودة مطابقة جيدة، بما يدعم صدقه البنائي والتقاربي؟

3-ما مستوى ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية وموثوقيته كما يتضح من معاملات ألفا كرونباخ، وأوميغا، والثبات المركب لكل بُعد وللدرجة الكلية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

1-إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من واقع البيئة السعودية.

2-التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3-الكشف عن مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لمقياس الرفاهية الأكاديمية مع البيانات الفعلية من خلال التحليل العاملي التوكيدي على لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً-الجانب النظري:

1-تثري الدراسة الأدبيات النفسية والتربوية من خلال تناول مفهوم "الرفاهية الأكاديمية"، الذي يُعد توظيفًا لمفهوم الرفاهية العام في السياق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2-تعزز الدراسة الفهم النظري لخبرات الطلاب النفسية الإيجابية أثناء التعلم، من خلال بناء إطار علمي يحدد أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى هذه الفئة العمرية من طلاب المرحلة الثانوية.

3-تدعم الدراسة توجهات علم النفس الإيجابي في المجال التربوي، من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الرفاهية الأكاديمية للمتعلمين.

4-تسد الدراسة فجوة بحثية في البحوث النفسية في البيئة السعودية من خلال إعداد مقياس سيكومتري مقنن يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات لقياس الرفاهية الأكاديمية.

ثانيًا-الجانب التطبيقي:

1-توفر الدراسة مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يمكن الاستفادة منه من قبل المعلمين، والاختصاصيين النفسيين، والمرشدين التربويين.

2-تسهم في تعزيز الرفاهية الأكاديمية للطلاب عبر تمكين الجهات المعنية من تطوير بيئات تعليمية محفّزة تعزز الشعور بالكفاءة والاندماج والاستمتاع بالتعلم وتحقيق الرفاهية للطلاب بشكل عام.

مصطلحات الدراسة:

الرفاهية الأكاديمية:

يعرف الباحثان الرفاهية الأكاديمية_ إجرائيًا - لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنها: بناء متعدد الأبعاد يعكس مستوى رضا الطالب عن حياته الدراسية، ومدى شعوره بالكفاءة والإنجاز في المهام الدراسية، والاندماج في بيئته الأكاديمية، بالإضافة إلى قدرته على بناء علاقات إيجابية مع زملائه ومعلميه، والشعور بالانتماء للمدرسة، والاستمتاع بعملية التعلم، بما يسهم في تعزيز دافعيته وتحقيق أهدافه التحصيلية.

وتُقَاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية الاكاديمية الذي تمَّ إعداده في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا-العينة الاستطلاعية:

تكونت من (30) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، وذلك بهدف الكشف عن مدى وضوح عبارات المقياس المقترحة وعدم غموضها، وقدرة أفراد العينة على فهم محتوى العبارات واستيعابها، وكذلك تحديد زمن الاستجابة على عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التطبيق الاستطلاعي عن الآتي:

1-وضوح عبارات المقياس وخلوّها من الغموض اللغوي لدى أفراد العينة .

2-أكد أفراد العينة قدرتهم على فهم محتوى العبارات واستيعابها بما يتناسب مع خصائصهم العمرية والتعليمية .

3-لم تُسجل ملاحظات جوهرية تتعلق بصعوبة الفهم أو الحاجة إلى إعادة صياغة معظم العبارات، مع إجراء تعديلات طفيفة على بعض البنود لتحسين الدقة اللغوية .

4-تبين أن تعليمات المقياس كانت واضحة ومحددة، مما سهّل عملية الاستجابة دون الحاجة إلى توضيحات إضافية.

5-تم تحديد متوسط زمن الاستجابة على المقياس، تراوح بين (25–30) دقيقة، وهو زمن مناسب لتطبيق المقياس

وتشير هذه النتائج إلى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الأساسية من حيث الوضوح وسهولة الفهم.

ثالثًا-العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من من (200) طالبٍ وطالبة، تمَّ اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت الأعمار الزمنية لهذه العينة بين (16-18) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (16,535) سنة، وبانحراف معياري (0,672)، واعتمدت الدراسة على العينة المتاحة Convenience Sample من طلاب المرحلة الثانوية الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة واستجابوا على الرابط الإلكتروني. ويُعد هذا النوع من العينات مناسبًا في الدراسات التي يتم تطبيقها إلكترونيًا، إذ يتم جمع البيانات من المشاركين المتاحين والقادرين على الإجابة.

وقد كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، والكشف عن البنية العاملية له. وقد تم تطبيق المقياس من خلال طرحه بصيغة Google Forms في مجموعات الطلاب.

رابعًا-مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثين):

مرّ إعداد المقياس بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من إعداد المقياس: تم تحديد الهدف من إعداد المقياس في قياس الرفاهية الأكاديمية طلاب المرحلة الثانوية.

2- تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة: تمّ تحديد مفهوم الرفاهية الأكاديمية في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة حول هذا المفهوم في التعريف الآتي: "الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تشير إلى تقييم الطالب المعرفي والوجداني لتجربته الدراسية، ويشمل ذلك مستوى الرضا عن الحياة المدرسية، والشعور بقيمة التعلم ومعناه، ومدى الانخراط في الأنشطة الأكاديمية، وجودة العلاقات مع الزملاء والمعلمين داخل بيئة مدرسية داعمة تتسم بالإيجابية والثقة. كما تتضمن الرفاهية الأكاديمية مشاعر إيجابية مثل الحماسة، والاهتمام، والتفاؤل، والاستمتاع بالتعلم، إلى جانب غياب المشاعر السلبية التي قد تصاحب الدراسة مثل القلق، والملل، والإحباط، واليأس".

3-مصادر إعداد المقياس:

4-مراجعة الكتابات النظرية والتعريفات المختلفة التي تناولت الرفاهية النفسية بشكل عام، والرفاهية الأكاديمية بشكل خاص.

5-تحليل الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المفهوم.

6-الاطلاع على عدد من المقاييس التي اهتمت بقياس الرفاهية الأكاديمية، ومن هذه المقاييس:

جدول (1)

بعض المقاييس التي اهتمت بقياس الرفاهية الأكاديمية

رقم	الباحث / السنة	الفئة العمرية	أبعاد الأداة
1	Renshaw et al. (2015)	الصفوف من 6- 8 (المرحلة المتوسطة)	تكون من 16 مفردة موزعة على 4 أبعاد، والأبعاد هي الكفاءة الأكاديمية، متعة التعلم، الهدف التعليمي، الكفاءة الأكاديمية .
2	Tian et al., (2015)	طلاب المرحلة الابتدائية	مكون من 3 أبعاد: الرضا المدرسي، التأثير الإيجابى فى المدرسة، التأثير السلبي فى المدرسة.
3	Renshaw (2018)	طلاب الجامعة	مكون من 15 عبارة موزعة على 4 أبعاد هى: الفاعلية الأكاديمية، الرضا الأكاديمي، التواصل بالمدرسة، الامتنان الجامعي.
4	Tobia et al., (2019)	من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث المتوسط.	4 أبعاد هى: امتنان ورضا الطلاب عن نتائجهم في المدرسة، العلاقات مع المدرسين والزملاء، المشاعر تجاه المدرسة، الفاعلية الذاتية.
5	ذكى (2019)	طلاب المرحلة الثانوية	مكون من 6 أبعاد، التعلم الأكاديمي، العلاقات المدرسية، الامتنان المدرسي، متعة التعلم، الشعور بالحماسة نحو الدراسية.

7-صياغة عبارات المقياس:

في ضوء ما سبق قام الباحثان بتحديد أبعاد المقياس، وتمت صياغة (60) عبارة موزعة على الأبعاد الستة بواقع (10) عبارات لكل بعد.

8-تقدير الاستجابة على عبارات المقياس:

يعتمد المقياس في تقدير الاستجابة على التدرج الخماسي (ليكرت)، وهي: (موافق تمامًا-موافق-محايد-غير موافق-غير موافق أبدًا)، وحددت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية، وللفقرات السلبية (1، 2، 3، 4، 5).

9-عرض الصورة الأولية من المقياس على المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس بمختلف رتبهم العلمية، بغرض إبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، ومدى انتمائها لكل بعد.

وقد تم تفريغ آراء السادة المحكمين على أبعاد المقياس وعباراته، وبناءً على ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات ومقترحات، تم إدخال بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات أو اختصار طولها دون

المساس بالمعنى الذي توحي به تلك العبارات، ثم حساب النسبة المئوية للموافقة التحكيمية على كل عبارة من عبارات المقياس المقترحة، وفي ضوء ذلك تم الاستقرار على العبارات التي وافق عليها السادة المحكمون بحد أدنى (90%)، ولم تحذف من المقياس أي عبارة، واقتصرت معظم أراء المحكمين على تعديل صياغة بعض العبارات كما هو موضوح في جدول (2).

جدول (2)

العبارات التي تم تعديلها بعد التحكيم

م	العبارات قبل التحكيم	العبارات بعد التحكيم
1	أرى أن لدراستي دورًا في تشكيل شخصيتي وهويتي.	أدرك أن لدراستي دورًا مهمًا في بناء شخصيتي وتكوين هويتي.
2	المدرسة مكان يمنحني طاقة إيجابية.	أشعر بالطاقة الإيجابية عندما أكون في المدرسة.
3	أستطيع التحدث مع معلمي إذا واجهت مشكلة دراسية أو شخصية.	أثق بمعلمي وأشعر بالراحة في التحدث معه عن مواجهة مشكلة دراسية أو شخصية.
4	علاقتي بمعلميّ مبنية على الاحترام والثقة.	أشعر بأن علاقاتي مع أساتذتي تتسم بالاحترام المتبادل والثقة.
5	أشعر بالانغماس التام في الأنشطة الدراسية وأعدُّ الدراسة جزءًا من حياتي اليومية.	أشعر بالاندماج الكامل في أنشطتي الدراسية مما يجعها جزءًا طبيعيًا من حياتي اليومية.
6	أشعر بمرور الوقت بسرعة عندما أعمل على مهام دراسية.	أندمج في مهامي الدراسية لدرجة أنني لا أشعر بمرور الوقت.

جدول (3)

النسب المئوية للاتفاق بين المحكمين على ملاءمة عبارات المقياس.

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
1	%100	16	%100	31	%100	46	%100
2	%100	17	%100	32	%100	47	%100
3	%100	18	%100	33	%100	48	%100
4	%100	19	%100	34	%100	49	%100
5	%100	20	%100	35	%100	50	%100
6	%100	21	%100	36	%100	51	%90
7	%90	22	%100	37	%100	52	%100
8	%100	23	%100	38	%100	53	%100
9	%100	24	%100	39	%100	54	%100

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
10	%100	25	%100	40	%100	55	%100
11	%100	26	%90	41	%100	56	%100
12	%100	27	%100	42	%100	57	%100
13	%100	28	%100	43	%100	58	%100
14	%100	29	%100	44	%100	59	%100
15	%100	30	%100	45	%100	60	%100

10-الصورة التجريبية للمقياس:

أصبح المقياس في ضوء الخطوة السابقة يتكون من (60) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال إتاحة (5) بدائل، بحيث يطلب من المستجيب عند الإجابة عن أي عبارة أن يختار استجابة واحدة من بين 5 استجابات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يختاره. ملحق (1).

11-نتائج الدراسة:

تم إدخال البيانات وتصحيحها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS.V.25)، وبرنامج (AMOS.V.24)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يأتي:

السؤال الأول- ما مدى اتساق عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، وإلى أي حد ترتبط أبعاد المقياس ببعضها بعضاً بما يعكس قوة الاتساق الداخلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (60) عبارةً، حسب ارتباط كل عبارةٍ بالدرجة الكليّة للمقياس كما يعرضها جدول (4):

جدول (4)

معاملاتُ الارتباط لعبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكليّة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	**0,785	11	**0,700	21	**0,503	31	**0,668	41	**0,768	51	**0,775
2	**0,761	12	**0,777	22	**0,408	32	**0,695	42	**0,787	52	**0,799
3	**0,727	13	**0,757	23	**0,259	33	**0,737	43	**0,764	53	**0,668
4	**0,811	14	**0,762	24	**0,556	34	**0,723	44	**0,604	54	**0,762
5	**0,796	15	**0,802	25	**0,384	35	**0,773	45	**0,752	55	**0,726

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
6	**0,784	16	**0,777	26	**0,529	36	**0,749	46	**0,710	56	**0,814
7	**0,803	17	**0,790	27	**0,357	37	**0,735	47	**0,720	57	**0,784
8	**0,815	18	**0,749	28	**0.635	38	**0,740	48	**0,678	58	**0,775
9	**0,799	19	**0,733	29	**0,246	39	**0,763	49	**0,779	59	**0,753
10	**0,784	20	**0,799	30	**0,648	40	**0,777	50	**0,771	60	**0,886

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (4) دلالة معاملات الارتباط بين جميع عبارات المقياس والدرجة الكليّة له، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (0,246-0,886) وقد جاءت جميع المعاملات دالةً عند مستوى دلالة (0,01) ، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الأولى من مراحل الاتساق الداخلي.

كما تمّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارةٍ من عبارات المقياس البالغ عددها (60) عبارةً، وبين الدرجة الكليّة للبعد الّذي تنتمي إليه وعددها (6) أبعاد، ويبين جدول (5) نتائج ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكليّة للبعد الذي تنتمي له لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
	إدراك معنى الدراسة		الوجدان الموجب		الوجدان السالب		العلاقات الإيجابية		الكفاءة والإنجاز		الاندماج الدراسي
1	**0,883	11	**0,790	21	**0,616	31	**0,767	41	**0,886	51	**0,852
2	**0,878	12	**0,818	22	**0,695	32	**0,805	42	**0,854	52	**0,855
3	**0,837	13	**0,779	23	**0,718	33	**0,787	43	**0,850	53	**0,871
4	**0,904	14	**0,871	24	**0,723	34	**0,797	44	**0,853	54	**0,763
5	**0,873	15	**0,867	25	**0,759	35	**0,803	45	**0,693	55	**0,873
6	**0,887	16	**0,863	26	**0,680	36	**0,891	46	**0,819	56	**0,745
7	**0,877	17	**0,878	27	**0,795	37	**0,864	47	**0,842	57	**0,888
8	**0,923	18	**0,789	28	**0,768	38	**0,824	48	**0,872	58	**0,855
9	**0,924	19	**0,850	29	**0,739	39	**0,820	49	**0,834	59	**0,807
10	**0,895	20	**0,808	30	**0,698	40	**0,863	50	**0,875	60	**0,836

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

يتبين من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكليّة للبعد الّذي تنتمي إليه قد جاءت دالةً عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت ما بين (0,616- 0,924)، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثّانيّة من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعدٍ في قياس الرفاهية الأكاديمية. كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكليّة لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (6) أبعادٍ وبعضها بعضاً من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكليّة للمقياس من جهة أخرى، ويبين جدول (6) هذا الإجراء:

جدول (6)

مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

الأبعاد	إدراك معنى الدراسة	الوجدان الموجب	الوجدان السالب	العلاقات الإيجابية	الكفاءة والإنجاز	الاندماج الدراسي	الدرجة الكلية
إدراك معنى الدراسة	___	**0,878	**0,483-	**0,717	**0,724	**0,799	**0,886
الوجدان الموجب		____	**0,202-	**0,770	**0,791	**0,834	**0,917
الوجدان السالب			_____	**0,220-	**0,473-	**0,226-	**0,418
العلاقات الإيجابية				_____	**0,840	**0,770	**0,880
الكفاءة والإنجاز					____	**0,785	**0,876
الاندماج الدراسي						_____	**0,903

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

يتبين من جدول (6) أنَّ جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقياس وبعضها بعضاً من جهة، وبين الدرجة الكليّة للمقياس ككل من جهة أخرى قد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثّالثة من مراحل الاتساق الداخلي.

السؤال الثاني-إلى أي مدى يحقق نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية مؤشرات جودة مطابقة جيدة، بما يدعم صدقه البنائي والتقاربي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية بالطرق الآتية:

(أ)-صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

وقد تم التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال التّحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، وتم تدوير المحاور تدويرًا مائلًا بطريقة البروماكس Promax لكايزر Kaiser، وعُدَّ التشبع الملائم الذي يبلغ (0,30)، فأكثر وفقًا لمحك "جليفورد"، ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (7)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
العبارة(1)	0.859					
العبارة(2)	0.780					
العبارة (3)	0.746					
العبارة (4)	0.726					
العبارة(5)	0.703					
العبارة (6)	0.671					
العبارة (7)	0.648					
العبارة (8)	0.639					
العبارة (9)	0.630					
العبارة (10)	0.620					
العبارة (11)		0.778				
العبارة (12)		0.710				
العبارة (13)		0.707				
العبارة (14)		0.700				
العبارة (15)		0.689				
العبارة (16)		0.687				
العبارة (17)		0.684				
العبارة (18)		0.672				
العبارة (19)		0.567				
العبارة (20)		0.514				
العبارة (21)			0.790			
العبارة (22)			0.670			
العبارة (23)			0.670			
العبارة (24)			0.623			
العبارة (25)			0.594			
العبارة(26)			0.590			
العبارة(27)			0.539			
العبارة(28)			0.526			
العبارة(29)			0.490			
العبارة(30)			0.310			

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
العبارة(31)				0.881		
العبارة(32)				0.721		
العبارة(33)				0.685		
العبارة(34)				0.610		
العبارة(35)				0.535		
العبارة(36)				0.477		
العبارة(37)				0.440		
العبارة(38)				0.417		
العبارة(39)				0.400		
العبارة(40)				0.383		
العبارة(41)					0.638	
العبارة(42)					0.598	
العبارة(43)					0.587	
العبارة(44)					0.573	
العبارة(45)					0.514	
العبارة(46)					0.467	
العبارة(47)					0.425	
العبارة(48)					0.369	
العبارة(49)					0.317	
العبارة(50)					0.301	
العبارة(51)						0.819
العبارة(52)						0.793
العبارة(53)						0.707
العبارة(54)						0.557
العبارة(55)						00.544
العبارة(56)						0.487
العبارة(57)						0.459
العبارة(58)						0.457
العبارة(59)						0.422
العبارة(60)						0.330
الجذر الكامن	20.512	5.209	4.174	3.010	2.881	2.640
نسبة التباين	%34.187	%8.681	%6.957	%5.017	%4.802	%4.400

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
نسبة التباين الكلي			%64.043			
قياس الملاءمة Komo			0.952			
Bartlett اختبار			6078.243			
مستوى الدلالة			0,01			

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

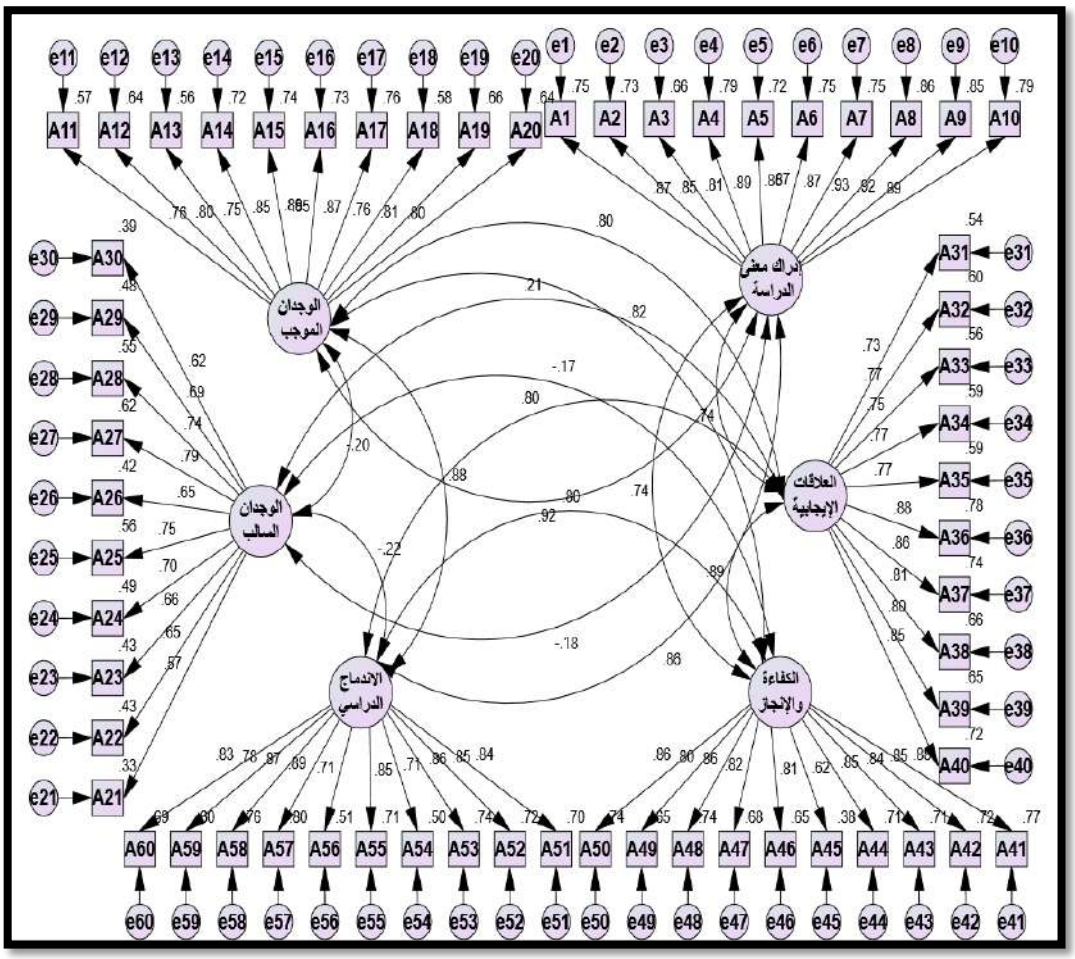
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت تشبعاتها بين (0,620 - 0,859)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الأول (إدراك معنى الدراسة).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (11-12-13-14-15-16-17-18-19-20) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,514 - 0,778)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الثاني (الوجدان الموجب).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (21-22-23-24-25-26-27-28-29-30) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,310 - 0,790)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الثالث (الوجدان السالب).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (31-32-33-34-35-36-37-38-39-40) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,383 - 0,881)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الرابع (العلاقات الإيجابية).
- أن قيم تشبعات العبارات التالية (41-42-43-44-45-46-47-48-49-50) أكثر من (0,30)؛ حيث تراوحت بين (0,301 - 0,638)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الخامس (الكفاءة والإنجاز).
- أن قيم تشبعات العبارات التالية (51-52-53-54-55-56-57-58-59-60) أكثر من (0,30)؛ حيث تراوحت بين (0,33019- 0,859)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل السادس (الاندماج الدراسي).

(ب)-صدق التحليل العاملي التّوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

كما تمَّ التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال التّحليل العاملي التّوكيدي بعد تطبيق المقياس على الأفراد المشاركين في عينة الدراسة للتحقق من الكفاءة السيكومترية، البالغ عددهم (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، بواسطة برنامج AMOS.V.24؛ إذ تمّ

افتراض أنَّ العوامل الكامنة للمقياس تشتمل على (6) عوامل، يتوزع عليها (60) عاملًا من العوامل المشاهدة، العامل الأول: إدراك معنى الدراسة ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة، والعامل الثاني: الوجدان الموجب ويتوزع عليه (10)عوامل مشاهدة. والعامل الثالث: الوجدان السالب ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل الرابع: العلاقات الإيجابية ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل الخامس: الكفاءة والإنجاز ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل السادس: الاندماج الدراسي ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. ويوضح شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية:

شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية.



ويوضح الجدول (8) الآتي مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية.

جدول (8)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (X^2/DF)	2,696	من 0- 3
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,897	من0,90- 1
مؤشر المطابقة التّزايدي(IFI)	0,889	
مؤشر حسن المطابقة المقارن(CFI)	0,902	
مؤشر توكر-لويس(TLI)	0,904	
جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي(RMSEA)	0,072	من 0- 0,08
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج الحالي(EVCL)	18,995	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من قيمته للنموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج المشبع (EVCL)	24,926	
مؤشر محك المعلومات للنموذج الحالي(AIC)	3780,000	
مؤشر محك المعلومات للنموذج المشبع(AIC)	4960,217	

يتضح من جدول (8) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية قد حظي بمؤشرات جودة مطابقة مقبولة؛ إذ وقعت معظم المؤشرات في المدي المثالي لها؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدقٍ عالية.

ويوضح جدول (9) قيم التشبعات المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها، والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لعوامل مقياس الرفاهية الأكاديمية:

جدول (9)

قيم التشبعات المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لعوامل مقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	التباين المستخلص AVA	الثبات المركب CR
إدراك معنى الدراسة	العامل(1)	1.000	0,866				0,766	0,970
	العامل(2)	1.026	0,853	0,062	**16.536	0,01		
	العامل(3)	0,945	0,813	0,062	**15.117	0,01		
	العامل(4)	1.044	0,891	0,058	**18.041	0,01		
	العامل(5)	0,956	0,850	0,058	**16.418	0,01		
	العامل(6)	1.014	0,868	0,059	**17.125	0,01		

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	التباين المستخلص AVA	الثبات المركب CR
	العامل(7)	0,976	0,868	0,057	**17.119	0,01		
	العامل(8)	1.059	0,926	0,054	**19.643	0,01		
	العامل(9)	1.080	0,922	0,056	**19.459	0,01		
	العامل(10)	1.066	0,888	0,059	**17.919	0,01		
الوجدان الموجب	العامل(11)	1.000	0,755				0,660	0,951
	العامل(12)	0,834	0,798	0,069	**12.025	0,01		
	العامل(13)	0,792	0,751	0,071	**11.205	0,01		
	العامل(14)	0,981	0,850	0,076	**12.975	0,01		
	العامل(15)	0,900	0,863	0,068	**13.217	0,01		
	العامل(16)	1.030	0,852	0,079	**13.013	0,01		
	العامل(17)	1.015	0,873	0,076	**13.411	0,01		
	العامل(18)	0,826	0,760	0,073	**11.369	0,01		
	العامل(19)	0,987	0,811	0,080	**12.269	0,01		
	العامل(20)	0,820	0,798	0,068	**12.030	0,01		
الوجدان السالب	العامل(21)	1.000	0,570				0,469	0,897
	العامل(22)	1.155	0,655	0,160	**7.215	0,01		
	العامل(23)	1.394	0,659	0,192	**7.244	0,01		
	العامل(24)	1.312	0,697	0,175	**7.514	0,01		
	العامل(25)	1.486	0,746	0,189	**7.845	0,01		
	العامل(26)	1.206	0,646	0,169	**7.145	0,01		
	العامل(27)	1.496	0,788	0,185	**8.103	0,01		
	العامل(28)	1.470	0,740	0,188	**7.804	0,01		
	العامل(29)	1.488	0,693	0,199	**7.485	0,01		
	العامل(30)	1.439	0,624	0,206	**6.980	0,01		
العلاقات الإيجابية	العامل(31)	1.000	0,732				0,642	0,947
	العامل(32)	1.103	0,775	0,099	**11.123	0,01		
	العامل(33)	1.040	0,749	0,097	**10.731	0,01		
	العامل(34)	1.182	0,768	0,107	**11.023	0,01		

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	التباين المستخلص AVA	الثبات المركب CR
	العامل(35)	1.119	0,770	0,101	**11.058	0,01		
	العامل(36)	1.293	0,883	0,101	**12.828	0,01		
	العامل(37)	1.228	0,860	0,098	**12.463	0,01		
	العامل(38)	1.159	0,814	0,099	**11.746	0,01		
	العامل(39)	1.186	0,803	0,102	**11.571	0,01		
	العامل(40)	1.282	0,846	0,105	**12.244	0,01		
الكفاءة والإنجاز	العامل(41)	1.000	0,879				0,675	0,954
	العامل(42)	0,938	0,846	0,057	**16.566	0,01		
	العامل(43)	0,944	0,844	0,057	**16.492	0,01		
	العامل(44)	1.018	0,845	0,062	**16.552	0,01		
	العامل(45)	0,872	0,617	0,087	**9.982	0,01		
	العامل(46)	0,952	0,806	0,063	**15.110	0,01		
	العامل(47)	0,951	0,824	0,060	**15.756	0,01		
	العامل(48)	0,930	0,857	0,055	**17.025	0,01		
	العامل(49)	0,900	0,803	0,060	**15.020	0,01		
	العامل(50)	0,909	0,863	0,053	**17.250	0,01		
الاندماج الدراسي	العامل(51)	1.000	0,840				0,674	0,954
	العامل(52)	1.113	0,851	0,072	**15.393	0,01		
	العامل(53)	1.034	0,863	0,066	**15.747	0,01		
	العامل(54)	0,913	0,707	0,079	**11.561	0,01		
	العامل(55)	1.071	0,846	0,070	**15.230	0,01		
	العامل(56)	0,789	0,714	0,067	**11.741	0,01		
	العامل(57)	1.115	0,894	0,066	**16.814	0,01		
	العامل(58)	1.135	0,869	0,071	**15.998	0,01		
	العامل(59)	0,853	0,776	0,064	**13.281	0,01		
	العامل(60)	1.109	0,829	0,075	**14.738	0,01		

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (9) أن قيم التشبعات المعيارية لكل العوامل المشاهدة أكبر من (0,3)، وأن قيم النسبة الحرجة جميعها أعلى من (1,96)؛ مما يعني أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي؛ مما يؤكد صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية.

كما يتضح من الجدول أيضًا أن قيم التباين المستخلص Average Variance Extracted (AVA) كمؤشر للصدق التقاربي؛ تشير إلى تمتع المقياس بصدق تقاربي؛ إذ جاءت قيمة التباين المستخلص في كل بعد من أبعاد المقياس أكبر من (0,5)؛ باستثناء بعد الوجدان السالب؛ إذ بلغت قيمة التباين المستخلص له (0,469).

3-السؤال الثالث: ما مستوى ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية وموثوقيته كما يتضح من معاملات ألفا كرونباخ، وأوميغا، والثبات المركب لكل بُعد وللدرجة الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ التّحقق من ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات أوميجا، لكل بعدٍ من أبعاد المقياس وللدرجة الكليّة له، فجاءت النّتائج كما في جدول (10):

جدول (10)

معاملاتُ ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية بطريقةِ معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميجا (ن=200)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات أوميجا
إدراك معنى الدراسة	0,970	0,971
الوجدان الموجب	0,947	0,949
الوجدان السالب	0,895	0,896
العلاقات الإيجابية	0,947	0,947
الكفاءة والإنجاز	0,950	0,952
الاندماج الدراسي	0,952	0,954
الدرجة الكلية للمقياس	0,978	0,979

يتضح من جدول (10) أنَّ معاملات الثبات المستخرجة باستخدامِ معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميجا؛ جاءت مرتفعة؛ وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنَّ المقياس الحالي تتوفر له مؤشراتٌ عاليّةٌ على ثباته.

كما تم حساب معامل الثبات المركب Composite Reliability (CR) لمقياس الرفاهية الأكاديمية بناءً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح جدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11)

قيم الثبات المركب لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

الأبعاد	معامل الثبات المركب (CR)
إدراك معنى الدراسة	0,970
الوجدان الموجب	0,951
الوجدان السالب	0,897
العلاقات الإيجابية	0,947
الكفاءة والإنجاز	0,954
الاندماج الدراسي	0,954

يتضح من جدول (11) جميع قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية المستخرجة باستخدامِ الثبات المركب جاءت مرتفعة؛ إذ جاءت جميعها أعلى من (0,7)، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنَّ المقياس الحالي تتوفر له مؤشراتٌ عاليةٌ على ثباته.

تفسير النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مقياس الرفاهية الأكاديمية حقق مؤشرات مرتفعة للاتساق الداخلي، والصدق البنائي، والثبات، مما يعكس جودة الكفاءة السيكومترية للمقياس وموثوقيته عند تطبيقه على عينة الدراسة. ومن حيث الاتساق الداخلي، أوضحت معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (جدول 4) تراوحت بين (0,246-0,886) وجميعها دالة عند مستوى (0,01)، مما يؤكد أن جميع العبارات تمثل البناء الكلي للمقياس بشكل متماسك. كما أظهرت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد (جدول 5) تراوحت بين (0,616- 0,924) حسب البعد، وهو ما يشير إلى اتساق داخلي جيد لكل بعد من أبعاد المقياس الستة. كذلك، أظهرت مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضاً وبين الدرجة الكلية (جدول 6) ارتباطات دالة تراوحت بين (0، 0,202 – 0,903)، مما يعكس اتساقًا بين الأبعاد مع المحافظة على استقلالية كل بعد.

وفيما يتعلق بالصدق البنائي، أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) أن نموذج المقياس المكون من ستة أبعاد و60 عاملًا مشاهدًا يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات الفعلية. فقد كانت مؤشرات جودة المطابقة ضمن المدى المثالي أو مقاربة له، مثل: DF/X2 = 2,696 ، وGFI = 0,897، وCFI = 0,902، و TLI = 0,904، و.RMSEA = 0,072 كما أظهرت قيم التشبعات المعيارية لكل العوامل المشاهدة أكبر من (0,3)، وجميع القيم الحرجة أعلى من (1,96)، مع دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، مما يعزز الصدق البنائي والصدق التقاربي، بالإضافة إلى ذلك، بلغت قيم التباين المستخلص (AVE) لجميع الأبعاد أكثر من (0,50)، وهو ما يؤكد قدرة كل بعد على تمثيل البنية الكامنة بشكل دقيق.

ومن حيث الثبات، جاءت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا مرتفعة لجميع الأبعاد، إذ تراوحت بين (0,895 – 0,971)، وللدرجة الكلية بين (0,978 – 0,979)، مما يعكس استقرار المقياس وموثوقيته. كما أظهرت قيم الثبات المركب (CR) لجميع الأبعاد مستويات مرتفعة (0,897 – 0,970)، مؤكدة أن المقياس يمكن الاعتماد عليه في الدراسات المستقبلية.

ومما سبق، يمكن القول إن المقياس الذي تم إعداده في الدراسة الحالية يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات، مما يجعله أداة قياس صالحة للتطبيق لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (60) عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية له، يأخذ البعد الأول العبارات من (1-10)، ويأخذ البعد الثاني العبارات من (11-20)، ويأخذ البعد الثالث العبارات من (21-30)، ويأخذ البعد الرابع العبارات من (31-40)، ويأخذ البعد الخامس العبارات من (41-50)، ويأخذ البعد السادس العبارات من (51-60).

التوصيات والبحوث المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وإعداد المقياس، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التطبيقية والبحثية على النحو الآتي:

أ-التوصيات التطبيقية:

1-على المدارس والمؤسسات التربوية توظيف نتائج مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تشخيص مستويات الرفاهية لدى الطلاب، وتحديد الفئات التي تعاني من انخفاضها، تمهيدًا لتصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف تحسين جودة الحياة الدراسية.

2-إعداد برامج تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور حول مفهوم الرفاهية الأكاديمية وأبعادها، وأثرها في التحصيل الدراسي والصحة النفسية، مع تزويدهم باستراتيجيات عملية لدعم الدافعية للتعلم، وتعزيز الشعور بالكفاءة والانتماء لدى الطلاب.

3-يمكن استخدام المقياس كأساس لتصميم برامج تدخل تربوي وإرشادي تستهدف تنمية مكونات الرفاهية الأكاديمية، مثل الرضا عن التعلم، والمشاركة الصفية، والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة، بما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والتوازن النفسي.

4-توظيف المقياس ضمن أنظمة التقييم الدوري في المدارس، بهدف متابعة تطور مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب عبر الزمن، والكشف المبكر عن أي تراجع قد يؤثر في تحصيلهم أو صحتهم النفسية.

5-على الجهات المعنية بالسياسات التعليمية العمل على دمج مفهوم الرفاهية الأكاديمية ضمن الخطط والمناهج الدراسية، ووضع استراتيجيات تعليمية داعمة لبيئة مدرسية إيجابية ومحفزة، بما يعزز من جودة مخرجات العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب-التوصيات البحثية:

1-الاعتماد على مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الدراسات المستقبلية، نظرًا لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من مستويات مرتفعة من الصدق والثبات، بما يسهم في دراسة هذا المتغير وعلاقته بالمتغيرات النفسية والتربوية ذات الصلة.

2-إجراء دراسات ميدانية على عينات أكبر وأكثر تنوعًا من طلاب المرحلة الثانوية، مع مراعاة اختلاف البيئات التعليمية، وذلك لتوسيع نطاق صلاحية المقياس وتعزيز إمكانية تعميم نتائجه.

3-استخدام المقياس في دراسات مقارنة وفقًا لمتغيرات مثل النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسي أو الصف الدراسي، بهدف الكشف عن الفروق المحتملة في مستويات الرفاهية الأكاديمية.

4-دمج المقياس مع أدوات قياس أخرى لمتغيرات نفسية وتربوية لبناء نماذج تفسيرية متكاملة تسهم في تفسير الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

القيمة المضافة للدراسة والجهات المستفيدة:

للدراسة الحالية قيمةٌ مضافة تمثلت في إعداد أداة قياس سيكومترية لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد راعت في إعدادها للمقياس المرحلة العمرية والخصائص النمائية للفئة المستهدفة. وتمثل نتائج الدراسة أهمية تطبيقية ونظرية واضحة؛ فمن الناحية التطبيقية، يوفر المقياس أداة دقيقة للكشف عن مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يدعم إعداد برامج إرشادية مناسبة. ومن الناحية النظرية، يتيح المقياس للباحثين دراسة أبعاد الرفاهية الأكاديمية، واستكشاف العلاقات بينها وبين المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية الأخرى، كما يعزز المقياس فهمًا علميًا دقيقًا لمفهوم الرفاهية الأكاديمية، ويتيح إجراء بحوث مستقبلية تستند إلى قاعدة متينة من الأدلة السيكومترية. ويمكن أن تستفيد المدارس والمعلمون وأولياء الأمور والباحثون والتربويون وصانعو القرار من نتائج هذه الدراسة في بناء سياسات وبرامج تعليمية قائمة على أدلة علمية، تستهدف دعم الرفاهية الأكاديمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية

أبو العنين، حنان عثمان محمد (2024). الإسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 69، 20-68.

إبراهيم، تامر شوقي (2016). النمذجة البنائية للتسامح النفسي في علاقته بكل من العرفان، وعوامل الشخصية الخمس الكبرى، والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 46، 232-308.

ذكي، ميريان عياد (2019). *مستوى الذكاء الروحى وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة حلوان.

ذكي، ميريان عياد (2022). *فعالية برنامج تدريبى قائم على إستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية فى تنمية السعادة الدراسية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طالبات المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2016). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، 91، 111-149.

عبد الحميد، هبة جابر؛ دنقل، عبير أحمد أبو الوفا (2021). فاعلية العالج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 113، 439-509.

عبد العزيز، أمل أنور (2022). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، *33*(132)، 1-68.

Arabic References

Abū al-ʻAynayn, Ḥanān ʻUthmān Muḥammad. (2024). Al-ishām al-nisbī lil-manāʻah al-nafsīyah wa-al-yaqaẓah al-ʻaqlīyah fī al-tanabbu' bi-al-rafāhīyah al-ākādīmīyah ladá ṭullāb al-jāmiʻah. *Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah*, 69, 20–68.

Ibrāhīm, Tāmir Shawqī. (2016). Al-namdhajah al-bināʻīyah lil-tasāmuḥ al-nafsī fī ʻalāqatihi bi-kull min al-ʻirfān, wa-ʻawāmil al-shakhṣīyah al-khams al-kubrá, wa-al-hanāʼ al-dhātī ladá ṭullāb al-jāmiʻah. *Majallat al-Irshād al-Nafsī, Markaz al-Irshād al-Nafsī, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat ʻAyn Shams, Miṣr*, 46, 232–308.

Zakī, Mīryān ʻAyyād. (2019). *Mustawá al-dhakāʼ al-rūḥī wa-ʻalāquatuhu bi-al-saʻādah al-dirāsīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah* [Master's thesis, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ḥalwān].

Zakī, Mīryān ʻAyyād. (2022). *Faʻālīyat barnāmaj tadrībī qāʼim ʻalá istrātījīyāt tanẓīm al-infiʻāl al-maʻrifīyah fī tanmiyat al-saʻādah al-dirāsīyah wa-khafḍ al-infiʻālāt al-ākādīmīyah al-salbīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-iʻdādīyah* [Doctoral dissertation, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ḥalwān, Miṣr].

Al-Ḍab', Fatḥī 'Abd al-Raḥmān. (2016). Al-yaqaẓah al-'aqlīyah wa-'alāqatuhā bi-al-sa'ādah al-dirāsīyah ladá 'ayyinah min talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah, Miṣr*, 91, 111–149.

'Abd al-Ḥamīd, Hibah Jābir, & Dunqul, 'Abīr Aḥmad Abū al-Wafā. (2021). Fa'ālīyat al-'ilāj al-sulūkī al-jadalī fī taḥsīn al-tanẓīm al-infi'ālī al-ākādīmī wa-al-rafāhīyah al-ākādīmīyah ladá 'ayyinah min ṭullāb al-jāmi'ah. *Al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah*, 113, 439–509.

'Abd al-'Azīz, Amal Anwar. (2022). Al-rashāqah al-ma'rifīyah wa-'alāqatuhā bi-al-rafāhīyah al-ākādīmīyah ladá ṭullāb al-jāmi'ah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banhā*, 33(132), 1–68.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Bakker, A., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organization. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship (pp. 178–189). Oxford University press. https://doi.org/10.13140/2.1.1145.4723

Buecker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

Buergerm S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being-A Validation Study. *School Mental Health*, 15:611–626, https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satis faction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 186–194). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017

Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 95*, 102140. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140

Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well‐being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*,4 (4),1- 268. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2

Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and Secondary School Learners' Experience in England. *British Educational Research Journal*, 37, 247-264. https://doi.org/10.1080/01411920903540680

Renshaw, T. L. (2018). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. Canadian Journal of School Psychology, 33(2), 136–149. https://doi.org/10.1177/0829573516678704

Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. Journal of Happiness Studies, 17(2), 463–484. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4

Renshaw, T., Long. A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. https://doi.org/10.1037/spq0000088

Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *School Well-Being in Secondary School Students and its Conditioning Factors: A Systematic Review*. Journal of Education Culture and Society, 15(2), 287–299. https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychol. Dev. Educ*, 24, 100-106. https://devpsy.bnu.edu.cn/EN/Y2008/V24/I3/100

Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. Social Indicators Research, 122(3), 887–904. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9

Tobia, V., Raccanello, D., Vecchiato, M., & Marin, P. (2019). School Well-Being and Academic Achievement in Primary School Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. Frontiers in Psychology, 10, 2950. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02950

V*ilhunen, E., Kiuru, N., Mäkikangas, A., Vasalampi, K., Kastarinen, P., & Rantanen, J. (2025). Study well-being profiles, recovery strategies, and academic performance among university students: A person-oriented approach. Higher Education.* https://doi.org/10.1007/s10734-025-01411-5

الملاحق

ملحق (1) مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد:
نوال غرم الله الغامدي
جابر حمد جابر الحربي

أولًا: البيانات الأولية

الاسم..... :

العمر الزمني ..... :سنة

النوع:

ذكر ( ) أنثى( )

الصف الدراسي:

الأول ( ) الثاني ( ) الثالث( )

التخصص:

علوم طبيعية ( ) علوم شرعية( )

نوع المدرسة:

حكومية ( ) خاصة( )

ثانيًا: تعليمات الإجابة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات التي تتناول بعض الآراء والأفكار والمشاعر والاستجابات المرتبطة بخبرتك الأكاديمية والمدرسية. توجد أمام كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة.

اقرأ كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر بدرجة أكبر عن رأيك أو شعورك.

يرجى مراعاة ما يأتي:

1. أجب عن جميع العبارات بصدق وصراحة .
2. لا تترك أي عبارة دون إجابة .
3. اختر الاستجابة التي تعبر عن رأيك أو شعورك الحقيقي .
4. لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة؛ فالمطلوب هو رأيك الشخصي .
5. ستُستخدم إجاباتك لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة .

ثالثًا: عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية

م	العبارة	أو افق تمامًا	أو افق	محايد	لا أو افق	لا أو افق مطلقًا
1	أشعر أن ما أتعلمه في المدرسة له قيمة في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
2	أعتقد أن الدراسة تساعدني على فهم نفسي بشكل أفضل.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أرى أن المواد الدراسية مرتبطة بما أريد أن أحققه في المستقبل.	☐	☐	☐	☐	☐
4	أشعر أنني أحقق أهدافًا مهمة من خلال وجودي في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
5	أجد في دراستي وسيلة لاكتشاف قدراتي الحقيقية.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أشعر أن ما أتعلمه الآن سيساعدني في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي لاحقًا.	☐	☐	☐	☐	☐
7	أدرك أن لدراستي دورًا مهمًا في بناء شخصيتي وتكوين هويتي.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أشعر بالرضا لأنني أتعلم أشياء ذات معنى بالنسبة لي.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أشعر أن وقتي في المدرسة يُستخدم في شيء مهم ومفيد.	☐	☐	☐	☐	☐
10	أؤمن بأن المدرسة تمنحني الفرصة لأن أكون إنسانًا أفضل.	☐	☐	☐	☐	☐
11	أشعر بالحماسة عند ذهابي إلى المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
12	أشعر بالتفاؤل بشأن مستقبلي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
13	أشعر بالفخر بما أحققه في دراستي.	☐	☐	☐	☐	☐
14	أستمتع بحضور الحصص والمشاركة في الأنشطة المدرسية.	☐	☐	☐	☐	☐
15	أشعر بالأمل عندما أفكر في أهدافي الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
16	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء التعلّم.	☐	☐	☐	☐	☐
17	أفرح عندما أتعلم شيئًا جديدًا في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
18	أشعر بالرضا عن أدائي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
19	أشعر بالطاقة الإيجابية عندما أكون في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
20	أشعر بالسعادة عند إنجاز مهامي الدراسية بنجاح.	☐	☐	☐	☐	☐
21	أشعر بالقلق عندما لا أفهم الدروس.	☐	☐	☐	☐	☐
22	أشعر بالإحباط عندما أبذل جهدًا كبيرًا ولا أحصل على نتائج جيدة.	☐	☐	☐	☐	☐

23	تراودني مشاعر اليأس من قدرتي على النجاح الدراسي.	☐	☐	☐	☐	☐
24	أشعر بالملل أثناء الحصص الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
25	أشعر بالتوتر عند التفكير في الاختبارات.	☐	☐	☐	☐	☐
26	أشعر بالحزن عندما أخفق في أداء واجباتي.	☐	☐	☐	☐	☐
27	أشعر بالغضب عندما لا أستطيع التركيز في الفصل.	☐	☐	☐	☐	☐
28	تراودني مشاعر سلبية تجاه المدرسة في بعض الأحيان.	☐	☐	☐	☐	☐
29	أشعر أن الدراسة عبء ثقيل يصعب تحمله.	☐	☐	☐	☐	☐
30	أشعر بالحزن عندما أقارن نفسي بزملائي المتفوقين.	☐	☐	☐	☐	☐
31	أشعر أنني محبوب ومقبول من زملائي في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
32	لدي أصدقاء في المدرسة يدعمونني عندما أحتاج إلى المساعدة.	☐	☐	☐	☐	☐
33	أشعر أن المعلمين يهتمون بي ويشجعونني.	☐	☐	☐	☐	☐
34	أثق بمعلمي وأشعر بالراحة في التحدث معه عند مواجهة مشكلة دراسية أو شخصية.	☐	☐	☐	☐	☐
35	أشعر بالراحة عند التفاعل مع زملائي داخل الفصل.	☐	☐	☐	☐	☐
36	أجد من يشجعني ويدعمني في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
37	أشارك في الأنشطة المدرسية مع أصدقاء يشعرونني بالانتماء.	☐	☐	☐	☐	☐
38	أشعر بأن علاقاتي مع أساتذتي تتسم بالاحترام المتبادل والثقة.	☐	☐	☐	☐	☐
39	أشعر بأنني جزء من مجتمع مدرسي متعاون.	☐	☐	☐	☐	☐
40	أستمتع بالتواصل مع الآخرين داخل المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
41	أشعر أنني أحقق تقدمًا في دراستي.	☐	☐	☐	☐	☐
42	أستطيع إنجاز واجباتي الدراسية في الوقت المحدد.	☐	☐	☐	☐	☐
43	أشعر بالكفاءة في إنجاز مهامي الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
44	أتمكن من الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي في الدراسة.	☐	☐	☐	☐	☐
45	أحصل على درجات تعكس جهدي الحقيقي.	☐	☐	☐	☐	☐
46	أستطيع التعامل مع متطلبات المواد الدراسية بثقة.	☐	☐	☐	☐	☐
47	أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
48	عندما أواجه صعوبات دراسية، أستطيع تجاوزها بنجاح.	☐	☐	☐	☐	☐
49	أعتقد أنني طالب ناجح.	☐	☐	☐	☐	☐

50	أشعر أن جهودي الدراسية تؤدي إلى نتائج ملموسة.	☐	☐	☐	☐	☐
51	أشعر بالاندماج الكامل في أنشطتي الدراسية، مما يجعلها جزءًا طبيعيًا من حياتي اليومية.	☐	☐	☐	☐	☐
52	أشعر بالحماس والرغبة في التعلم بشكل مستمر دون ملل.	☐	☐	☐	☐	☐
53	أركز بشكل تام على الدراسة، ولا أسمح للتشتت بالتأثير في أدائي.	☐	☐	☐	☐	☐
54	عندما أكون مشغولًا في الدراسة، أنسى كل شيء حولي.	☐	☐	☐	☐	☐
55	أندمج في مهامي الدراسية لدرجة أنني لا أشعر بمرور الوقت.	☐	☐	☐	☐	☐
56	أبذل قصارى جهدي في جميع أعمالي المدرسية.	☐	☐	☐	☐	☐
57	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء دراستي وممارسة الأنشطة المدرسية.	☐	☐	☐	☐	☐
58	أجد نفسي مستمتعًا ومتحمسًا لأداء المهام الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
59	أكمل واجباتي المدرسية بجدية في الوقت المحدد.	☐	☐	☐	☐	☐
60	أندمج في دراستي لدرجة أشعر كأنني في «عالم خاص بي.«	☐	☐	☐	☐	☐



مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 06/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 11/ 05/ 2026م

الشفقة بالذات بوصفها متغيراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية

مها بنت ماجد بن حمد الحربي*
44121441@ qu.edu.sa

د. أسماء محمد مصطفى دفع الله**
As.dafaalla@qu.edu.sa

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة مكونة من (203) طالبة. واستخدمت مقياس الشفقة بالذات لـ(2003) Neff، بترجمة وتقنين محمد السيد عبد الرحمن وآخرين (2015)، ومقياس الاستجابات الاجترارية (RRS) لـ(2003) .Treynor et al، المقنن للبيئة السعودية بواسطة المحمدي وآخرين (2025)، ومقياس جودة الحياة النفسية لـ(2007) Ryff، بترجمة وتقنين مجدة الكشكي (2021). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الشفقة بالذات عند مستوى (0.01) لصالح المتوسط التجريبي، بما يشير إلى ارتفاع مستواها لدى الطالبات، مع ارتفاع بعد عدم الشفقة بالذات، بما يعكس تباينًا في بنيتها. ولم تظهر فروق دالة في الاستجابات الاجترارية، التي جاءت في المستوى المتوسط، بينما ظهرت فروق دالة في جودة الحياة النفسية عند مستوى (0.01) لصالح المتوسط التجريبي. كما أظهر تحليل الانحدار أثرًا غير مباشر دالًا للاستجابات الاجترارية في جودة الحياة النفسية عبر بعد عدم الشفقة بالذات، بمعامل انحدار معياري بلغ (-0.155)، مؤكدًا دوره الوسيط في تفسير العلاقة بين المتغيرات. وتبرز النتائج أهمية الشفقة بالذات في تفسير جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات، اجترار الأفكار السلبية، جودة الحياة النفسية، اختبار القدرات العامة. متغيراً وسيطاً، طالبات المرحلة الثانوية.

---

* طالبة ماجستير في التربية/ تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية

** 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: الحربي، مها بنت ماجد بن حمد؛ دفع الله، أسماء محمد مصطفى. (2026). الشفقة بالذات بوصفها متغيراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 205-254.

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

DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3387

OPEN ACCESS
Received: 06-04-2026
Accepted: 11-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Self-Compassion as a Mediator of the Relationship Between Negative Rumination and Psychological Well-Being Among Female Secondary School Students Struggling With the General Aptitude Test

Maha Maged Hamad Alharbi* **Dr. Asma Mohammed Mustafa DafaAllah****

44121441@ qu.edu.sa As.dafaalla@qu.edu.sa

Abstract:

The present study examined the mediating role of self-compassion in the relationship between negative rumination and psychological well-being among female secondary school students experiencing difficulties with the General Aptitude Test. A descriptive correlational design was employed with a sample of 203 female students. Data were collected using Neff's (2003) Self-Compassion Scale, translated and standardized by Mohammed Al-Sayed Abdel-Rahman et al. (2015); the Ruminative Responses Scale (RRS; Treynor et al., 2003), standardized for the Saudi context by Al-Muhammadi et al. (2025); and Ryff's (2007) Psychological Well-Being Scale, translated and standardized by Magda Al-Keshky (2021). The findings indicated a statistically significant difference in self-compassion at the .01 level, with scores exceeding the theoretical mean, suggesting relatively high levels of self-compassion among the participants. At the same time, elevated scores on the lack-of-self-compassion dimension indicated variability in the participants' self-compassion profiles. No statistically significant difference was found in ruminative responses, which were at a moderate level. In contrast, psychological well-being scores were significantly higher than the theoretical mean at the .01 level. Mediation analysis using regression revealed a statistically significant indirect effect of ruminative responses on psychological well-being through the lack-of-self-compassion dimension, with a standardized regression coefficient of $\beta = -.155$. This finding supports the mediating role of the lack-of-self-compassion dimension in the association between rumination and psychological well-being. Overall, the findings highlight the importance of self-compassion in understanding psychological well-being among female students experiencing difficulties with the General Aptitude Test and suggest its potential relevance to psychological counseling and intervention programs targeting maladaptive rumination and well-being.

Keywords: self-compassion, negative rumination, psychological well-being, General Aptitude Test, female secondary school students, mediation

* Master's Student in Education, Counseling Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Mental Health, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia; Department of Psychology, College of Humanities, University of Bahri, Sudan

Cite this article as: Alharbi, Maha Maged Hamad & DafaAllah, Asma Mohammed Mustafa . (2026). Self-Compassion as a Mediator of the Relationship Between Negative Rumination and Psychological Well-Being Among Female Secondary School Students Struggling With the General Aptitude Test,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 205-254

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3387

المقدمة:

تعد المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة في حياة الطلاب، وتتسم بالعديد من التحديات الأكاديمية والنفسية إذ تشكل بوابة الانتقال للتعليم الجامعي مما يزيد من حدة التنافس للحصول على مقاعد في الجامعات، ومن أبرز التحديات في هذه المرحلة، اختبار القدرات العامة الذي يمثل أحد المتطلبات الأساسية للقبول في الجامعات والكليات في المملكة العربية السعودية، إذ تفرض كل جامعة درجة محددة من هذا الاختبار كشرط للقبول مما جعل عملية القبول أكثر صعوبة. وفي ظل هذه الظروف، يسعى الطلاب لتحقيق درجات عالية في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التفوق في اختبار القدرات العامة، مما يضيف عبئاً ثقيلاً خاصة على الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة اللاتي تراوحت درجاتهن بين المتوسط وما دونه مقارنة بأقرانهن.

يُفسَّر اختبار القدرات العامة وفق التوزيع الاعتدالي لدرجات المختبرين، إذ تعبّر الدرجة عن الموقع النسبي للطالب مقارنةً ببقية المتقدمين للاختبار، ولا يُصنَّف الاختبار على أساس النجاح أو الرسوب. وتشير الأدلة التفسيرية الصادرة عن المركز الوطني للقياس إلى أن الدرجة (65) تمثل المتوسط، بينما تعكس الدرجات الأقل من (60) موقعًا أدنى من نسبة كبيرة من المختبرين (المركز الوطني للقياس، د.ت).كما تواجه المتعثرات تحديات نفسية وأكاديمية تشكل ضغطاً كبيراً على مستقبلهن الأكاديمي والمهني والمجتمعي، وقد يؤدي استمرار مواجهة تلك التحديات والصعوبات إلى ظهور أنماط تفكير مستمرة ومتكررة وسلبية مثل "الاجترار" (**Rumination**)، وهو تكرار الأفكار السلبية بشكل متواصل دون القدرة على التحكم فيها. إذ يرتبط الاجترار بزيادة خطر الاكتئاب والتعاسة، ويبقى الفرد عالقاً في حلقة من التفكير السلبي حول الأحداث الماضية والتحديات الحالية. (**Raes, 2010; Odou & Brinker2014**). وفي سياق الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات، قد تتمثل هذه الأفكار في التركيز المستمر على الفشل السابق والقلق من عدم النجاح مستقبلاً، وهو ما قد يعوق التقدم الشخصي وينعكس سلباً على جودة الحياة النفسية.

وقد دعم ذلك إمبيريقياً من خلال نتائج بعض الدراسات كدراسة مصطفى (2022) إذ خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاجترار الفكري وقلق المستقبل والقلق الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة جامعة المينا. كذلك توصلت دراسة الشافعي (2024) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين كل من الخوف من السعادة واجترار الأفكار السلبية والأعراض الاكتئابية. كما توصلت دراسة شعيب ورسلان (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاجترار والاكتئاب.

وفي هذا السياق، تُعد جودة الحياة النفسية هدفاً رئيساً يسعى الأفراد لتحقيقه، إذ تعكس جودة الحياة النفسية مدى رضا الفرد عن حياته وقدرته على التعامل مع التحديات اليومية. وتشمل جودة الحياة النفسية جوانب متعددة مثل:

الصحة النفسية، والرضا عن الذات، والقدرة على إدارة الضغوط، والتوافق مع البيئة الاجتماعية، ويجدر الإشارة إلى أن عدم قدرة الإنسان على تقبل جوانب ضعفه ومظاهر قصوره يفضي إلى صعوبات جوهرية في تحقيق

جودة الحياة النفسية، إذ لا يمكن في ظل توجه الشخص لتأنيب ذاته وجلدها وعدم التسامح معها لأي إخفاق أو قصور أن يتمتع بالصحة النفسية الايجابية (**Ryff&Singer,2008**).

هنا يبرز دور المفاهيم النفسية مثل: "الشفقة بالذات" (**Self-Compassion**)، التي تُعرف بأنها: القدرة على التعامل مع المعاناة الذاتية بطريقة داعمة ودون إصدار أحكام، مما يساعد الفرد على تقبل الصعوبات كجزء طبيعي من التجربة الإنسانية (**Neff, 2003a**). إذ توصلت دراسة الناصر وعبد الرزاق (2025) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، مشيرة إلى أهمية تعزيز الشفقة بالذات كوسيلة لتحسين ورفع مستوى الرفاهية النفسية. كما أظهرت دراسة المغازي (2021) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، وأن الشفقة بالذات تسهم في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

والشفقة بالذات هو متغير مهم من المتغيرات الإيجابية، إذ يشعر الفرد باللطف والتفاهم تجاه معاناته وإخفاقاته بدلاً من نقد الذات أو لومها، وكذلك النظر إلى الألم والفشل بأنها جوانب نشترك فيها جميعاً في التجربة الإنسانية وذلك بدلا من أن يشعر الفرد بالعزلة الذاتية أو الانفصال، وكذلك أن يمتلك الفرد رؤية متوازنة وواعية لأفكاره وعواطفه المؤلمة بدلا من الإفراط في التركيز عليها ، وهذه المكونات ترتبط ببعضها بشكل إيجابي وبقوة، وبالتالي - كنتيجة لهذه الرابطة - ينشأ تعاطف الفرد ورحمته نحو ذاته ككل باعتباره متغيرًا إيجابيًا واستراتيجية تساعد الأفراد على التنظيم الانفعالي للذات (**Neff,2003b**) كما تؤيد دراسة محمد (2024) وجود فروق بين الإناث منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في اجترار الأفكار لصالح منخفضات الشفقة بالذات. ومن خلال تعزيز مفاهيم مثل الشفقة بالذات، يمكن للطلاب تحسين جودة حياتهم النفسية وزيادة قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية. وبناءً على ما سبق تفترض الدراسة الحالية أن الشفقة بالذات قد تؤدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية إذ تُعد استراتيجية مواجهة وتنظيم انفعالي لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية للتخفيف من اجترار الأفكار السلبية والتحسين من جودة حياتهن النفسية، وتسعى الدراسة الحالية نحو فهم أعمق وتقديم رؤية علمية لديناميات هذه العلاقة.

مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة التعليم الثانوي من المراحل الحاسمة في تشكيل المسار الأكاديمي والمهني للطالبات، ويُعد اختبار القدرات العامة أحد المعايير الأساسية التي تؤثر في فرص القبول الجامعي. وفي هذه المرحلة، تتعرض الطالبات لمستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية، ويتزامن ذلك مع التغيرات النمائية التي تمر بها الطالبة في هذه المرحلة العمرية، مما قد يزيد من حساسيتها للمواقف الضاغطة ويؤثر في توازنها النفسي. وفي هذا السياق، تواجه بعض الطالبات صعوبات في اجتياز اختبار القدرات العامة، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على حالتهن النفسية، ويؤدي إلى ظهور أنماط معرفية غير تكيفية، من أبرزها اجترار الأفكار السلبية، الذي يتمثل في الميل إلى التفكير المتكرر في الخبرات السلبية وما يرتبط بها من مشاعر. ويُعد اجترار الأفكار السلبية من العوامل المرتبطة بانخفاض جودة الحياة النفسية، في حين تمثل الشفقة بالذات أحد المتغيرات الإيجابية التي قد تسهم في التخفيف من الآثار السلبية لهذه الأنماط المعرفية، إذ يُفترض أن تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة

النفسية. وعلى الرغم من تناول بعض الدراسات للعلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية، وأخرى لارتباط الشفقة بالذات بكل منهما، فإن الدراسات التي بحثت في الدور الوسيط للشفقة بالذات في هذه العلاقة في حدود اطلاع الباحثتين تكاد تكون منعدمة، خاصة لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية. ومن هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية، وتحديد دور الشفقة بالذات كمتغير وسيط في هذه العلاقة لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة.

ومن هنا يمكن صياغة تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الشفقة بالذات لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مستوى اجترار الأفكار السلبية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟
3. ما مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟
4. هل يؤدي متغير الشفقة بالذات دوراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن الدور الوسيط الذي تؤديه الشفقة بالذات في العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية.
2. قياس مستوى الشفقة بالذات لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية.
3. قياس مستوى اجترار الأفكار السلبية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية
4. قياس مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية.

الأهمية النظرية للدراسة:

تتناول الدراسة متغيرات نفسية حديثة نسبياً، وفي حدود اطلاع الباحثتين تُعد من الدراسات القليلة التي ركزت على فحص العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، في ضوء الدور الوسيط للشفقة بالذات واجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية ضمن نموذج متكامل تسعى من خلاله إلى بناء فهم نظري أعمق للعوامل النفسية المؤثرة في تجربة الطالبة المتعثرة أكاديمياً، كما ترفد الأدبيات النفسية في المكتبة العربية بنموذج تفسيري يمكن البناء عليه في بحوث لاحقة.

1. تسليط الضوء على الدور الوقائي للشفقة بالذات بصفته آلية نفسية فعّالة في تقليل تأثير اجترار الأفكار السلبية وتعزيز جودة الحياة النفسية مما قد يفسح المجال أمام تطبيقات علم النفس الايجابي والإرشاد النفسي المدرسي.
2. دعم الجهود العلمية لدراسات علم النفس الايجابي في المجتمع السعودي، التي تعد من المجالات النفسية حديثة الاهتمام في المجتمع السعودي.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1-قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه المرشدات الطلابيات والمتخصصين النفسيين نحو الكشف المبكر عن مظاهر عدم الشفقة بالذات لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة، وما يرتبط بها من نقد ذاتي مفرط وعزلة نفسية وتوحد مع المشاعر السلبية، بما يساعد في تقديم تدخلات إرشادية أكثر فاعلية لتحسين جودة الحياة النفسية.

2-قد تفيد نتائج الدراسة في تطوير برامج الدعم النفسي داخل البيئة المدرسية، من خلال تضمين استراتيجيات تساعد الطالبات على التعامل مع الفشل والضغوط الأكاديمية بصورة أكثر تقبلًا وتوازنًا، والحد من أنماط الاجترار الفكري المرتبطة بانخفاض جودة الحياة النفسية.

3-قد تسهم الدراسة في توعية الأسرة بأهمية الدعم الانفعالي والنفسي للطالبة المتعثرة، وتجنب أساليب اللوم أو المقارنة أو الضغط المفرط، نظرًا لما قد تعززه هذه الأساليب من جوانب عدم الشفقة بالذات وما يرتبط بها من آثار نفسية سلبية.

مصطلحات الدراسة:

1- الشفقة بالذات Self-Compassion:

عرّفت(Neff(2003a بأنها اتجاه إيجابي نحو الذات يتضمن معاملة الفرد لنفسه بلطف وتفهّم عند مواجهة الفشل أو المعاناة أو الخبرات المؤلمة، بدلاً من النقد القاسي للذات، كما تتضمن إدراك أن المعاناة والخطأ جزء من الخبرة الإنسانية المشتركة، إضافة إلى الوعي المتزن بالمشاعر السلبية دون الانغماس المفرط فيها.

ذكرت Kristin Neff أن الشفقة بالذات تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة؛ كما يقابل كل بعد إيجابي بعد سلبي:

أ-البعد الأول: اللطف بالذات(Self-Kindness) ، ويشير إلى معاملة الفرد لنفسه بتفهّم ورحمة عند التعرض للفشل أو المعاناة، بدلاً من توجيه النقد القاسي أو اللوم المستمر للذات.

كما يقابله الحكم القاسي على الذات (Self-Judgment) الذي يتسم بالنقد الذاتي الشديد والشعور بعدم الرضا عن النفس.

ب-البعد الثاني: الإنسانية المشتركة(Common Humanity) ، ويعني إدراك الفرد أن المعاناة والأخطاء والإخفاقات تُعد جزءًا طبيعيًا من التجربة الإنسانية التي يشترك فيها جميع البشر، وليس أمرًا يخصه وحده.

كما يقابله الشعور بالعزلة (Isolation) إذ يشعر الفرد بأنه منفصل عن الآخرين وأنه الوحيد الذي يواجه تلك المعاناة أو الإخفاقات.

ج-البعد الثالث : اليقظة العقلية أو التعقل(Mindfulness) ، ويشير إلى وعي الفرد بمشاعره وأفكاره السلبية بطريقة متزنة دون إنكارها أو المبالغة في التوحد معها، بما يساعده على التعامل معها بموضوعية وهدوء.

كما يقابله التوحد المفرط مع المشاعر (Over-Identification) الذي يتمثل في الانغماس الزائد في المشاعر السلبية والاستغراق فيها بصورة تعيق التوازن النفسي.

وتعرف الشفقة بالذات اجرائيا :بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بمقياس الشفقة بالذات المستخدم في الدراسة الحالية.

2- اجترار الأفكار السلبية Thoughts Rumination negative:

عرف (1991) Nolen-Hoeksema الاجترار بأنه طريقة للاستجابة للضيق الذي يتضمن التركيز بشكل متكرر وسلبي على أعراض الضيق وعلى الأسباب والعواقب المحتملة لهذه الأعراض. لا يؤدي الاجترار إلى حل المشكلات بشكل فعال لتغيير الظروف المحيطة بهذه الأعراض. وبدلاً من ذلك، يظل الأشخاص الذين يجترون الأفكار يركزون اهتمامهم على المشكلات وعلى مشاعرهم تجاهها دون اتخاذ أي إجراء.

يشير كل من(Vidal-Arens,2022, Tanner, et al, 2013 كما ورد في حسن 2023) إلى أهم أبعاد اجترار الأفكار على النحو الآتي:

(أ) التفكير الزائد في المشكلة Problem focused thoughts:

إذ يركز الفرد أفكاره على أعراض وأسباب وعواقب المشكلات كأن يعجز الفرد عن التخلص من بعض الأفكار غير المرغوب فيها أو أن يقضي ساعات طويلة في التفكير في مشكلة معينة دون إيجاد حل لها.

(ب)التفكير المغاير للواقع (توليد سيناريوهات بديلة عند التعرض لمواقف ضاغطة) Counterfactual thinking:

إذ يركز الفرد أفكاره على تخيل نتائج أو حقائق بديلة كما يحدث في حالة أحلام اليقظة أو أن يتخيل الشخص أنه يسلك بشكل مختلف إذا ما تكرر الموقف، أو تكرار التفكير في أحداث ماضية كأنها حدثت بشكل مختلف.

(ج)الأفكار المتكررة Repetitive thoughts :

وتعبر عن أفكار متكررة لدى الفرد بحيث يعجز عن التوقف عن تكرارها إذ تكون تلقائية وملحة وقد تستغرق فترات طويلة.

(د) المبالغة في توقع الشر في المستقبل Anticipatory thoughts:

وهي أفكار تتعلق برؤية الفرد للمستقبل كأن يعجز الفرد عن التوقف عن التفكير في حدث مهم على وشك الحدوث أو أن يعجز عن القيام بمهام معينة عندما يكون هناك حدث مثير أو مهم على وشك الحدوث.

وتعرف اجترار الأفكار السلبية إجرائيا بأنها : الدرجة التي تحصل عليها الطالبة بمقياس اجترار الأفكار السلبية المستخدم في الدراسة.

3- جودة الحياة النفسية Psychological Well-Being :

عرّفت Ryff (1989) جودة الحياة النفسية بأنها حالة من الأداء النفسي الإيجابي المتكامل الذي يعكس قدرة الفرد على التكيف وتحقيق النمو الشخصي والرضا عن الذات وإدارة متطلبات الحياة بكفاءة، كما قدمت Ryff نموذجًا متعدد الأبعاد لجودة الحياة النفسية، يتكون من ستة أبعاد رئيسة:

أ-البعد الأول :تقبل الذات(Self-Acceptance) يشير إلى امتلاك الفرد اتجاهًا إيجابيًا نحو ذاته، وتقبله لنقاط القوة والضعف لديه، وشعوره بالرضا عن خبراته الماضية وحياته بصورة عامة.

ب-البعد الثاني: العلاقات الإيجابية مع الآخرين(Positive Relations with Others) ، ويعني قدرة الفرد على تكوين علاقات إنسانية دافئة ومستقرة قائمة على الثقة والتعاطف والمودة والتبادل الإيجابي مع الآخرين.

ج-البعد الثالث: الاستقلالية(Autonomy) ، ويشير إلى قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بصورة مستقلة، وتنظيم سلوكه وفق قناعاته الشخصية بعيدًا عن الضغوط الاجتماعية المفرطة أو الاعتماد الزائد على الآخرين.

د-البعد الرابع : التمكن البيئي(Environmental Mastery) ، ويقصد به قدرة الفرد على إدارة ظروف حياته اليومية بكفاءة، والاستفادة من الفرص المحيطة به، والتعامل بفعالية مع متطلبات البيئة المختلفة.

و-البعد الخامس : الهدف في الحياة(Purpose in Life) ، ويشير إلى امتلاك الفرد أهدافًا ومعاني واضحة تمنح حياته قيمة واتجاهًا، وتساعده على الشعور بأهمية وجوده واستمرارية سعيه نحو الإنجاز.

هـ-البعد السادس:النمو الشخصي (Personal Growth)، ويعني شعور الفرد بالتطور المستمر والسعي إلى تنمية قدراته وإمكاناته، والانفتاح على الخبرات الجديدة التي تسهم في تحقيق ذاته وتقدمه النفسي والاجتماعي.

تعرف جودة الحياة النفسية إجرائيا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بمقياس جودة الحياة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

4-اختبار القدرات العامة (General Abilities Test):

يذكر في موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب(**https://2u.pw/MAOly7**) بأنه: اختبار يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم ومدته ساعتان ونصف، ويتكون من جزأين أحدهما لفظي(لغوي)؛ والآخر كمي(رياضي) ويقيس القدرة التحليلية والاستدلالية للطالب التي يعكسها مستواه ومعدله الدراسي. ويتم تقييم الطالب من خلال مقياس اعتدالي متوسطه (65) وانحرافه المعياري (10) من خلال منصة قياس.

يعرف اختبار القدرات العامة إجرائيا: ويُقاس بالدرجة المئوية التي تحصل عليها الطالبة على هذا الاختبار.

5-التعثر في اختبار القدرات العامة Underperformance in the General Aptitude Tests:

يُشير التعثر في اختبار القدرات العامة إلى تدني مستوى أداء الطالب في الاختبار مقارنةً بأداء أقرانه الذين خضعوا للاختبار نفسه. وقد عرّفه مقدادي وآخرون (2018) بأنه موقع الطالب وترتيبه النسبي بين أقرانه وفق مستوى أدائه في الاختبار، ويُعد أداء الطالب متدنياً عندما تقل درجته عن متوسط درجات الطلاب. كما يمكن تحديد مستوى التعثر على مستوى المدرسة أو مجموعة من المدارس أو مكتب التربية أو المحافظة أو المنطقة التعليمية، وذلك من خلال ترتيب هذه الوحدات وفق متوسط معدلات أداء طلابها في اختبار القدرات العامة.

جدول (1)

درجة الطالب	موقع الطالب
65	**المتوسط**
فأقل60	**أقل 30% من الطلبة**

إن عدد الفرص لكل مختبر (خمس)، ويذكر موقع هيئة التقويم والتدريب (https://2u.pw/KYjXP) منها (أربع) فرص رقمية، وذلك خلال ثلاث سنوات.

يعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار القدرات العامة بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على ثلاثة متغيرات وهي: (الشفقة بالذات- اجترار الأفكار السلبية- جودة الحياة النفسية).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1447هـ -

الحدود المكانية تم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية للبنات في منطقة القصيم.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي كونه يناسب طبيعة الدراسة وأهدافها، كما أن الدراسة استخدمت تحليل المسار/النمذجة البنائية ومن الجدير بالذكر أن التصميم لا يسمح باستنتاج سببية قاطعة.

مجتمع الدراسة:

جميع الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة من 203 طالبة من الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة في المرحلة الثانوية، تم اختيارهن بطريقة أسلوب العينة القصدية، وطبقت عليهن أدوات الدراسة في الفصل الدراسي (الفصل الدراسي الأول من عام 1447).

أدوات الدراسة:

1-مقياس الشفقة بالذات إعداد/(Neff,2003a) ترجمة وتقنين: محمد السيد عبد الرحمن وآخرين،2015:

يتكون المقياس من (26) بنداً تندرج تحت 3 مكونات أساسية تتبع عاملين أساسيين: الشفقة وعدم الشفقة:

اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات، يتضمن هذا العامل (10) مفردات.

اليقظة العقلية مقابل الافراط في التوحد، يتضمن هذا العامل (8) مفردات.

الإنسانية المشتركة مقابل العزلة، يتضمن هذا العامل (8) مفردات.

تتم الإجابة عن بنود المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تماماً - لا تنطبق مطلقاً)، إذ تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي بها.

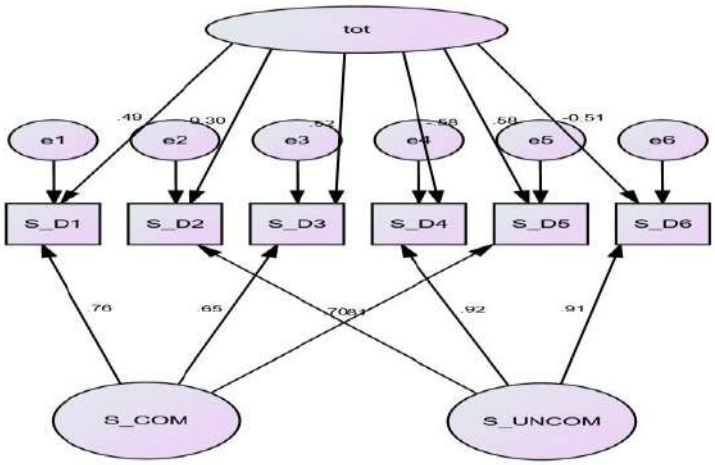
الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق البناء:

الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (*Confirmatory Factor Analysis*) للتحقق من صدق بنية المقياس، إذ تم عرض اختبار أكثر من بُنية مقترحة تبعاً لدراسة كوروي وآخرين (*Coroiu et. Al, 2018*) ، إذ إن المقياس يتبع ما يسمى بـ: (*Bifactor with two factors*). وقد تم التحقق من صدق البنية باستخدام البرنامج الإحصائي (*Amos*)، كما تم التعامل مع الأبعاد كمكونات (*Parcels*). ويبين الشكل (1) ذلك.

الشكل (1) البنية العاملية لمقياس الشفقة بالذات ومعاملات التشبع للفقرات.



شكل (1)

وقد تم - بعد ذلك - حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler,1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	****16.076**
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**4.019**
TLI	TLI ≥ 0.8	**0.948**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.986**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.986**

القيمة الفعلية	المحك	مؤشر المطابقة
0.062	SRMR ≤ 0.10	SRMR
17		#parameters
4		df

يظهر الجدول (2) ان جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير الى مطابقة جيدة للنموذج مما يشير الى صدق بنية المقياس.

كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الأبعاد الستة للمقياس على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3)

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

الشفقة		عدم الشفقة		الكلي	
البعد (التجمع)	β	البعد (التجمع)	β	البعد (التجمع)	β
1	***0.757	2	***0.814	1	***0.487
3	***0.648	4	***0.919	2	***0.300-
5	***0.703	6	***0.915	3	***0.519
				4	***-0.579
				5	***0.579
				6	***-0.511

يبين الجدول (3) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائيا عند (0.1)، كما كانت جميعها أكبر من 0.3 ما يدل على جودة المقياس المستخدم وفقراته (Yusoff et al., 2011).

صدق التجانس:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاثة الرئيسة وبكل ما يقابله من بعد آخر والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (4):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

الحنو		الإنسانية المشتركة		اليقظة العقلية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.672	11	**0.766	19	**0.710

الحنو		الإنسانية المشتركة		اليقظة العقلية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
2	**0.781	12	**0.813	20	**0.838
3	**0.824	13	**0.828	21	**0.814
4	**0.469	14	**0.724	22	**0.759
5	**0.694				
الحكم على الذات		العزلة		الإفراط في التوحد	
6	**0.720	15	**0.771	23	**0.641
7	**0.865	16	**0.774	24	**0.739
8	**0.772	17	**0.228	25	**0.717
9	**0.699	18	**0.705	26	**0.722
10	**0.619				

** دال عند (0.01)

يبين الجدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند (0.01) مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من درجة البعد والدرجة الكلية على المقياس ويبين الجدول (5) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (5):

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات بالدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الحنو	**0.819
الحكم الذاتي	**0.813
الإنسانية المشتركة	**0.680
العزلة	**0.567
اليقظة العقلية	**0.769
الإفراط في التوحد	**0.895

يظهر الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت دالة مما يدعم صدق بنية المقياس.

ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة

كرونباخ الفا وكذلك معامل أوميغا، ويبين الجدول الآتي ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (6)

ثبات الأبعاد والمقياس ككل

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
الحنو	0.656	0.735
الحكم الذاتي	0.758	0.769
الإنسانية المشتركة	0.806	0.814
العزلة	0.635	0.689
اليقظة العقلية	0.813	0.815
الافراط في التوحد	0.691	0.703
الكلي	0.880	0.780

يظهر الجدول (6) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة تزيد عن (0.60)، وتبعا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات الى تمتع مقياس الشفقة بالذات بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (1).**

2-مقياس الاستجابات الاجترارية (RRS) إعداد/ Treynor et al.,(2003) ترجمة وتقنين: على البيئة السعودية؛ الكشكي والمحمدي (2025):

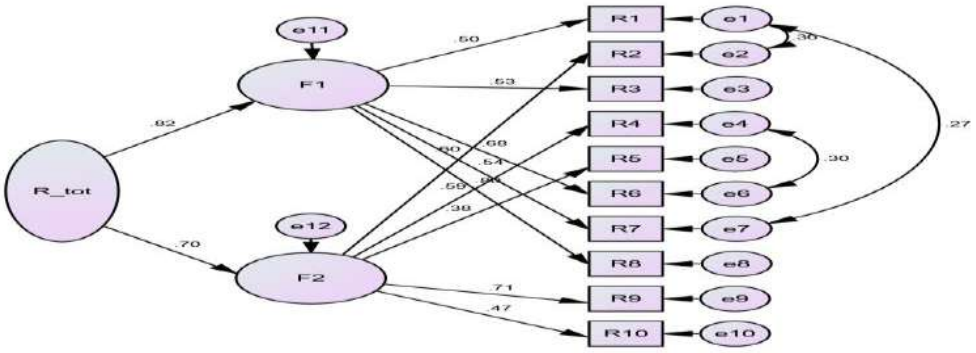
تحتوي النسخة المختصرة من مقياس الاستجابات الاجترارية من عشرة بنود يقيس ميل الأفراد إلى الاجترار عندما يشعرون بالإحباط أو الحزن أو الاكتئاب. يتكون هذا المقياس من مقياسين فرعيين: التأمل العميق (البنود 8، 7، 6، 3، 1) والتأمل (البنود 10، 9، 5، 4، 2). كان معامل ألفا 90، وكان ارتباط الاختبار وإعادة الاختبار 0.67. صنف المشاركون كل بند على مقياس من 4 نقاط من (1 = "أبدًا تقريبا") إلى (4 = "دائمًا تقريبًا"). تتراوح الدرجات من (10 إلى 40)، إذ تشير الدرجات الأعلى إلى مستويات أعلى من التفكير الاجتراري.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق البناء:**

التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء لمقياس الاستجابات الاجترارية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (*Confirmatory Factor Analysis*)، إذ تم فحص النموذج من الدرجة الثانية الذي يتكون من متغيرين كامنين من الدرجة الأولى يمثلان أبعاد المقياس الفرعية (التأمل العميق، والتأمل) ومتغير كامن من الدرجة الثانية يمثل الدرجة الكلية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (*Amos*). ويبين الشكل (2) البنية العاملية لمقياس الاستجابات الاجترارية ومعاملات الانحدار للأبعاد.



شكل (2) البنية العاملية لمقياس الاستجابات الاجترارية ومعاملات الانحدار للأبعاد.

وقد تم بعد ذلك حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler,1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7):

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**93.670
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**3.022**
TLI	TLI ≥ 0.8	**0.822**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.878**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.881**
SRMR	SRMR ≤ 0.10	**0.070**
#parameters		**55**
df		**31**

يظهر الجدول أن جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير الى مطابقة مقبولة للنموذج. كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الفقرات على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8):

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

البعد		β
التأمل العميق	1	**0.499
	3	**0.528
	6	**0.681

البعد		β
	7	**0.543
	8	**0.800
التأمل	2	**0.605
	4	**0.590
	5	**0.376
	9	**0.705
	10	**0.470
الدرجة الكلية	التأمل العميق	**0.820
	التأمل	**0.700

يبين الجدول أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائيا عند (0.0001)، كما كانت جميعها أكبر من 0.3 ما يدل على جودة المقياس المستخدم (Yusoff et al., 2011).

صدق التجانس:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين بعدي المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (9) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (9):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

التأمل العميق		التأمل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.569	2	**0.737
3	**0.740	4	**0.682
6	**0.720	5	**0.539
7	**0.691	9	**0.718
8	**0.766	10	**0.635

** دال عند (0.01)

يبين الجدول (9) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والأبعاد وذلك كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الاستجابات الاجترارية الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التأمل العميق	0.911**
التأمل	0.900**

يظهر الجدول (10) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين جميع أبعاد المقياس الفرعية، إضافة لارتباطات الأبعاد مع الدرجة الكلية ما يدعم صدق بنية المقياس.

ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من بعدي المقياس والمقياس ككل باستخدام معاملي كرونباخ الفا وأوميغا، ويبين **الجدول (11)** ثبات *كل من الأبعاد والمقياس ككل.*

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
التأمل العميق	0.744	0.750
التأمل	0.679	0.685
الكلي	0.820	0.825

يظهر الجدول (11) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة، وتبعا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس الاستجابات الاجترارية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (2).**

3-مقياس جودة الحياة النفسية إعداد Carol Ryff (2007) ترجمة وتقنين: مجدة الكشكي (2021):

يتكون المقياس من (18) عبارة موزعة على ستة أبعاد فرعية هي: الاستقلالية - التمكين البيئي - النمو الشخصي - العلاقات الإيجابية - الهدف من الحياة - تقبل الذات، بواقع 3 عبارات لكل بعد.

تتراوح درجات المقياس بين (18-108) درجة، أما من حيث بدائل الاستجابة فهي ست بدائل: غير موافق بشدة - غير موافق إلى حد ما - غير موافق – موافق إلى حد ما - موافق- موافق بشدة وقد أعطيت قيما للاستجابات على عبارات المقياس (1-2-3-4-5-6) على ذات الترتيب للعبارات الإيجابية، في حين أعطيت (6-5-4-3-2-1) على ذات الترتيب للعبارات السلبية، إذ تشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع درجة جودة الحياة النفسية. إذ كان صدق المقياس (0.01) وثبات إعادة المقياس ككل بلغت.(0.93)

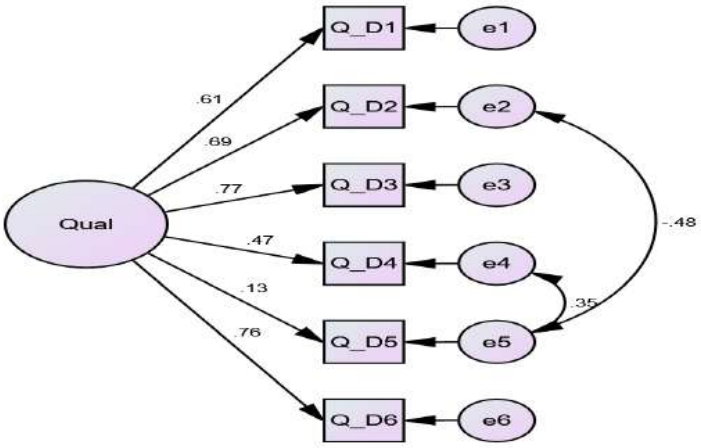
الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق البناء:

الصدق العاملي:

التحليل العاملي التوكيدي:

تـم التحقـق مـن صـدق البنـاء لمقيـاس جـودة الحيـاة النفسـية باسـتخدام التحليـل العـاملي التوكيـدي (*Confirmatory Factor Analysis*)، إذ تم فحص النموذج المكون من ستة متغيرات ملاحظة تمثل أبعاد المقياس التي تـم التعامـل معهـا كتجمعـات (*Parcles*)، وذلـك باسـتخدام البرنـامج الإحصـائي (*Amos*). ويبـين الشـكل (3) البنيـة العاملية لمقياس جودة الحياة النفسية ومعاملات الانحدار للأبعاد.



شكل (3) البنية العاملية لمقياس جودة الحياة النفسية ومعاملات الانحدار للأبعاد.

وقد تم بعد ذلك حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح من قبل معد المقياس، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (*Bollen, 1989; Bentler,1990; Fabrigar et al., 1999*) وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (12):

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**18.156
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**3.941**
TLI	TLI ≥ 0.8	**0.870**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.939**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.942**
SRMR	SRMR ≤ 0.10	**0.084**
#parameters		**21**
df		**7**

يظهر الجدول (12) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة قد حققت المحكات لمطابقة جيدة مما يشير الى صدق

بنية المقياس. كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع المقياس على الأبعاد وذلك كما هو موضح في الجدول.

جدول (13):

الأوزان المعيارية لتشبع الأبعاد على عواملها الكامنة

البعد	β
الاستقلالية	***0.612
التمكين البيئي	***0.688
النمو الشخصي	***0.766
العلاقات الإيجابية	***0.470
الهدف من الحياة	0.134
تقبل الذات	***0.756

يبين الجدول (13) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائيا عند (0.0001)، كما كانت جميعها أكبر من 0.3 ما عدا بعد الهدف من الحياة، وتبعاً لذلك يجب حذفه.

صدق الاتساق الداخلي:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (14) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (14):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

الاستقلالية		التمكين البيئي		النمو الشخصي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.728	4	**0.593	7	**0.785
2	**0.846	5	**0.813	8	**0.797
3	**0.876	6	**0.746	9	**0.551
العلاقات الإيجابية		تقبل الذات			
10	**0.769	16	**0.762		
11	**0.578	17	**0.747		
12	**0.839	18	**0.414		

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15):

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
الاستقلالية	0.838**
التمكين البيئي	0.860**
النمو الشخصي	0.886**
العلاقات الإيجابية	0.766**
تقبل الذات	0.805**

يبين كل من الجدولين (14) و (15) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها، وأن معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند (0.01)، مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي.

ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من دلالات ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام معامل كرونباخ الفا ومعامل أوميغا (ω)، ويبين الجدول (16) ثبات مقياس جودة الحياة النفسية وأبعاده.

الجدول (16):

ثبات مقياس جودة الحياة النفسية

البعد	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا
الاستقلالية	0.750	0.779
التمكين البيئي	0.649	0.649
النمو الشخصي	0.624	0.624
العلاقات الإيجابية	0.685	0.685
تقبل الذات	0.600	0.600
الكلي	0.884	0.870

يظهر الجدول (16) أن مقياس جودة الحياة النفسية قد تمتع بمعامل ثبات مقبول للمقياس ككل وجيد للأبعاد. تبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس جودة الحياة النفسية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية. ملحق (3).

نتائج الدراسة

في هذا الفصل نستعرض أسئلة الدراسة والإجابة عنها وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول:

ونصه: "ما مستوى الشفقة بالذات لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات، ومقارنة النتائج بمتوسط المقياس الفرضي الذي يمثل حاصل ضرب القيمة المتوسطة لتدريج ليكرت في عدد فقرات المقياس، والتحقق بعد ذلك من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة (One sample t-test).

جدول (17)

الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الشفقة بالذات

المقياس	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
الحنو	16.212	4.273	15	202	**4.041	0.284 (تأثير صغير)
الحكم على الذات	15.842	4.813	15	202	**2.494	0.283 (تأثير صغير)
الإنسانية المشتركة	14.020	4.073	12	202	**7.066	0.496 (تأثير متوسط)
العزلة	12.330	3.810	12	202	1.234	-
اليقظة العقلية	12.680	4.093	12	202	**2.366	0.166 (تأثير صغير)
الإفراط في التوحد	16.207	4.073	12	202	**14.716	1.033 (تأثير كبير)
الشفقة بالذات	42.911	11.452	39	202	**4.866	0.342 (تأثير صغير)
عدم الشفقة بالذات	44.380	11.308	39	202	**6.778	0.476 (تأثير صغير)

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الحنو عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط العينة لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (4.041) مما يدل على أن مستوى الحنو لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.284)

مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي ما يقارب (0.284) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الحكم على الذات عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط العينة لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (2.494) مما يدل على أن مستوى الحكم الذاتي لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.283) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.283) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الإنسانية المشتركة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (7.066) مما يدل على أن مستوى الإنسانية المشتركة لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.496) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.496) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد العزلة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (1.234). مما يدل على أن مستوى العزلة لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة متوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد اليقظة العقلية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (2.366) مما يدل على أن مستوى الإنسانية المشتركة لدى الطالبات - أفراد عينة الدراسة - أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.166) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.166) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الإفراط في التوحد عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (14.716) مما يدل على أن مستوى الإفراط في التوحد لدى الطالبات - أفراد عينة الدراسة - أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.033) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (1.033) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً كبيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مكون الشفقة بالذات بأبعاده الفرعية الثلاثة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (4.866) مما يدل على أن مستوى الشفقة بالذات عموماً لدى الطالبات - أفراد عينة الدراسة - أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.342) مما يشير إلى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.342) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مكون عدم الشفقة بالذات بأبعاده الفرعية الثلاثة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (6.778) مما يدل على أن مستوى عدم الشفقة بالذات0 عموماً لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.476) مما يشير إلى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.476) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.

مما سبق يُلاحظ أن مستوى الشفقة بالذات لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة جاء فوق المتوسط في مجمله، وتباينت أبعاده الفرعية في الدرجة على النحو الآتي:

أولاً: الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات

تجاوزت الأبعاد الإيجابية الثلاثة المتوسطَ الفرضي بفروق دالة إحصائياً، وتصدّرها بُعد **الإنسانية المشتركة** بحجم تأثير متوسط(d = 0.496) ، يليه **الحنو على الذات** (d = 0.284)، ثم **اليقظة العقلية** .(d = 0.166)ويُعزى ارتفاع بُعد الإنسانية المشتركة تحديداً إلى الطابع الجماعي لتجربة التعثر في اختبار القدرات العامة، إذ تدرك الطالبات أن ما يمررن به ليس تجربة فردية معزولة، بل واقع يشاركهن فيه كثيرات من أقرانهن. وقد أثبت Neff (2003b)أن الإنسانية المشتركة تُمثّل ركيزةً محوريةً في الشفقة بالذات، كونها تُحوّل نظرة الفرد إلى إخفاقاته من منظور عزلة مؤلمة إلى منظور تجربة إنسانية مشتركة .(Neff, 2003b) كما أكد Neff et al. (2005) أن الطلاب ذوي مستويات الشفقة بالذات المرتفعة يُبدون أساليب تكيّف أكثر مرونةً في مواجهة الإخفاق الأكاديمي، كالتقبّل وإعادة التأطير الإيجابي، بدلاً من الانشغال بمشاعر الذنب والنقد الذاتي.(Neff et al., 2005)

ثانياً: الأبعاد السلبية لعدم الشفقة بالذات

جاء **بُعد الإفراط في التوحد** بأعلى حجم تأثير في الدراسة بلغ(d = 1.033) ، وهو تأثير كبير، مما قد يدل دلالةً قاطعةً على أن الطالبات المتعثرات ينغمسن انغماساً مفرطاً في مشاعرهن السلبية ويستغرقن فيها، مما يحول دون قدرتهن على النظر إلى تجربة الإخفاق بمسافة نفسية متوازنة. وقد عرّف Neff (2003a) الإفراط في التوحد بأنه الانجراف الكامل نحو الأفكار والمشاعر المؤلمة واستهلاكها لكامل الوعي الانفعالي دون القدرة على احتوائها في يقظة متوازنة .(Neff, 2003a) وتتوافق هذه النتيجة مع ما كشفه Yamasaki et al. (2024) من ارتباط الاجترار ارتباطاً موجباً دالاً بالإفراط في التوحد، وأن هذا الارتباط يُنبئ بتصاعد الأعراض النفسية السلبية لدى الطلاب .(Yamasaki et al., 2024)كذلك جاء **بُعد الحكم الذاتي** فوق المتوسط(d = 0.283) ، مما يُشير إلى ميل الطالبات نحو توجيه نقد قاسٍ لأنفسهن إزاء تجربة التعثر. وقد أكد Neff & Vonk (2009) في دراستهما على عينة واسعة بلغت (2187) مشاركاً أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطاً عكسياً قوياً بالاجترار الذاتي والنقد الداخلي، وأن الأفراد الأكثر نقداً لذواتهم يُعانون من عدم استقرار أعمق في الشعور بقيمتهم الذاتية .(Neff & Vonk, 2009) في المقابل، جاء **بُعد العزلة** متوسطاً وغير دال إحصائياً، ويُعزى ذلك إلى الطابع الجماعي لتجربة التعثر التي تجمع شريحةً واسعةً من طالبات المرحلة الثانوية.

ثالثاً: دلالة ارتفاع البُعدين معاً

ولا يُعد ارتفاع مستوى الشفقة بالذات وعدم الشفقة في آنٍ واحد تناقضاً، فقد أثبت Fung et al. (2021) باستخدام نماذج المعادلة البنائية متعددة المجموعات أن الشفقة بالذات وعدم الشفقة يُمثّلان بُعدين متمايزين، وأن الفرد قد يُبدي مستويات مرتفعة في كليهما معاً لا سيما في سياقات الضغط الأكاديمي الحاد (Fung et al., 2021). وتحمل الطالبة المتعثرة في داخلها دافعَيْن متنازعَيْن: دافع اللطف والتفهم تجاه ذاتها من جهة، ودافع النقد الذاتي والانغماس المفرط في الألم من جهة أخرى. والمؤشر الأكثر أهميةً من الناحية السريرية أن الإفراط في التوحد جاء بحجم تأثير كبير (d = 1.033) يفوق حجم تأثير جميع الأبعاد الإيجابية مجتمعةً، مما يُرجّح أن الخطر النفسي الأكبر لهذه الفئة لا يكمن في غياب اللطف مع الذات، بل في الاستغراق المفرط في مشاعر الإخفاق وعدم القدرة على احتوائها في وعي انفعالي متوازن.

السؤال الثاني:

ونصه "ما مستوى اجترار الأفكار السلبية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاستجابات الاجترارية، ومقارنة النتائج بمتوسط المقياس الفرضي الذي يمثل حاصل ضرب الحد الأعلى للقيمة المتوسطة لتدريج ليكرت الرباعي التي تساوي (2.5) في عدد فقرات المقياس، والتحقق بعد ذلك من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة (One sample t-test).

جدول (18):

الفروق بين متوسط العينة المتوسط الفرضي لمقياس الاستجابات الاجترارية

المقياس	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
التأمل العميق	13	3.549	12.5	202	*2.007	0.141 (تأثير لا يذكر)
التأمل	12.503	3.316	12.5	202	0.011 (غير دالة)	-
الكلي	25.503	5.818	25	202	1.231 (غير دالة)	

* دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التأمل العميق عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (2.007) مما يدل على أن التأمل العميق لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.141) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.141) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً جداً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التأمل، إذ بلغت قيمة اختبار ت (0.011) مما يدل على أن مستوى التأمل لدى الطالبات متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاستجابات الاجترارية عموماً، إذ بلغت قيمة اختبار ت (1.231) مما يدل على أن مستوى الاستجابات الاجترارية عموماً لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة يعد متوسطاً.

مما سبق يتضح أن مستوى الاستجابات الاجترارية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة جاء **متوسطاً** في مجمله، وتباين بُعداه الفرعيان في الدلالة الإحصائية على النحو الآتي:

أولاً: بُعد التأمل العميقBrooding :

جاء بُعد التأمل العميق فوق المتوسط بفرق دال إحصائياً، وإن كان حجم تأثيره صغيراً جداً .(d = 0.141) ويُعدّ هذا البُعد الأكثر حساسية من الناحية النفسية، كونه يُمثّل المكوّن السلبي غير التكيّفي للاجترار، إذ يتضمن الاستغراق السلبي والمزمن في التفكير المتكرر حول أسباب الإخفاق وعواقبه دون التوصل إلى حلول. وقد أثبت Treynor et al. (2003) في تحليلهم السيكومتري لمقياس الاستجابات الاجترارية أن التأمل العميق يرتبط ارتباطاً طردياً دالاً بتصاعد الأعراض الاكتئابية عبر الزمن، في حين لا يُسهم التأمل الانعكاسي في التنبؤ بهذه الأعراض بالدرجة ذاتها .(Treynor et al., 2003) ويتسق هذا مع ما أكده Nolen-Hoeksema et al. (2008) من أن التأمل العميق يُعزز التفكير السلبي ويُعيق حل المشكلات ويُضعف الدافعية للتعامل البنّاء مع مصادر الضغط (Nolen-Hoeksema et al., 2008). ويُفسَّر ارتفاع هذا البُعد لدى الطالبات المتعثرات بأن تجربة الإخفاق المتكررة في اختبار القدرات العامة تُهيئ بيئةً خصبة للانشغال المستمر بأسئلة من قبيل "لماذا فشلتُ؟" و "ما الذي يعنيه هذا عن قدراتي؟"، وهي الأسئلة التي تُشكّل جوهر التأمل العميق.

ثانياً: بُعد التأمل الانعكاسيReflection :

جاء بُعد التأمل الانعكاسي متوسطاً وغير دال إحصائياً، وهو ما يُمثّل في حد ذاته نتيجةً ذات دلالة إيجابية. فقد أوضح Treynor et al. (2003) أن التأمل الانعكاسي يُمثّل ضرباً من ضروب التأمل الذاتي الهادف والفضولي الذي ينطوي على قدر من التكيّف النفسي، كونه يستهدف الفهم والاستيعاب لا مجرد الاستغراق في الألم. وعدم ارتفاع هذا البُعد لدى الطالبات يُشير إلى أنهن لا يوظّفن طاقتهن الانعكاسية في معالجة تجربة الإخفاق معالجةً هادفة وبنّاءة.

ثالثاً: دلالة المستوى المتوسط للاجترار في مجمله

جاء المستوى الكلي للاستجابات الاجترارية متوسطاً وغير دال إحصائياً، وهذه النتيجة قابلة للتفسير في ضوء طبيعة العينة؛ إذ إن الطالبات المتعثرات يمررن بتجربة ضاغطة دون أن تبلغ استجاباتهن الاجترارية مستوى الشدة المرضية. وقد أشار Nolen-Hoeksema et al. (2008) إلى أن الاجترار يتوزع على طيف واسع تتباين فيه الشدة والنوع، وأن المستويات المتوسطة منه شائعة في السياقات الأكاديمية الضاغطة دون أن تصل إلى الحد السريري (Nolen-Hoeksema et al., 2008). غير أن المستوى المتوسط لا يعني غياب الأثر النفسي؛ فقد أثبتت نتائج السؤال الرابع أن الاجترار -حتى بمستوياته الحالية- يسلك مساراً مؤثراً في جودة الحياة النفسية عبر تعزيزه لعدم الشفقة بالذات.

السؤال الثالث:

ونصه: "ما مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة النفسية، ومقارنة النتائج بمتوسط المقياس الفرضي الذي يمثل حاصل ضرب الحد الأعلى للقيمة المتوسطة لتدريج ليكرت السداسي التي تساوي (3.499) وقد تم تقريبها لتساوي (3.5) في عدد فقرات المقياس، والتحقق بعد ذلك من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة (One sample t-test).

جدول (19):

الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس جودة الحياة النفسية

المقياس	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
الاستقلالية	12.956	3.884	10.5	202	**9.009	0.632 (تأثير متوسط)
التمكين البيئي	12.414	3.584	10.5	202	**7.607	0.534 (تأثير متوسط)
النمو الشخصي	12.828	3.382	10.5	202	**9.805	0.688 (تأثير متوسط)
العلاقات الإيجابية	12.251	3.618	10.5	202	**6.896	0.484 (تأثير صغير)
تقبل الذات	11.882	3.331	10.5	202	**5.910	0.415 (تأثير صغير)
الكلي	62.330	14.785	52.5	202	**9.473	0.665 (تأثير متوسط)

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الاستقلالية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (9.009) مما يدل على أن الاستقلالية المدركة لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.632) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بمقدار (0.632) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التمكين البيئي عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (7.607) مما يدل على أن مستوى التمكين البيئي المدرك لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.534) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط العينة يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.534) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد النمو الشخصي عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (9.805) مما يدل على أن مستوى النمو الشخصي المدرك لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.688) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.688) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد العلاقات الإيجابية عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (6.896) مما يدل على أن مستوى العلاقات الإيجابية المدركة لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.484) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.484) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد تقبل الذات عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (5.910) مما يدل على أن مستوى تقبل الذات المدرك لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.415) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بما يقارب مقدار (0.415) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً صغيراً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية عموماً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار ت (9.473) مما يدل على أن مستوى جودة الحياة النفسية المدركة لدى الطالبات أعلى من المتوسط. كما بلغت قيمة معامل

التأثير كوهين (0.665) مما يشير الى أن الفرق بين متوسط عينة الدراسة يزيد على المتوسط الفرضي بما بمقدار (0.665) انحراف معياري، وهو يعد مقداراً متوسطاً.

تُشير النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة جاء **فوق المتوسط** في جميع أبعاده بفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبمستوى تأثير كلي متوسط (d = 0.665). وتُقرأ هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي انطلق منه المقياس المستخدم، وهو نموذج Ryff (1989) للرفاه اليودايموني الذي يتجاوز مفهوم السعادة الآنية ليقيس أبعاداً أعمق من الأداء النفسي الإيجابي تشمل: الاستقلالية، والتمكين البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، وتقبّل الذات.(Ryff, 1989)

أولاً: بُعد النمو الشخصي بوصفه الأعلى تأثيراً

تصدّر بُعد **النمو الشخصي** أبعاد جودة الحياة النفسية بأعلى حجم تأثير(d = 0.688) ، وهو ما يعكس إدراك الطالبات لأنفسهن بوصفهن في حالة نمو مستمر وتطور متصل رغم تجربة التعثر. ويُفسَّر ذلك بأن الإخفاق الأكاديمي قد يُحفّز لدى بعض الطالبات الدافعية للتحسين والتعلم، لا سيما أن النمو الشخصي وفق Ryff & Keyes (1995) لا يعني غياب الصعوبات، بل يعني الإحساس بالتطور المستمر وانفتاح المرء على تجارب جديدة تتحدى طريقة تفكيره .(Ryff & Keyes, 1995) ويرى Ryff (1989) أن الإحساس بالنمو الشخصي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الفرد على استثمار تجاربه السلبية مصدراً للنضج والتعلم، بدلاً من الاستسلام للشعور بالجمود والركود.(Ryff, 1989)

ثانياً: بُعد الاستقلالية بوصفه الثاني تأثيراً

جاء بُعد **الاستقلالية** في المرتبة الثانية(d = 0.632) ، مما يدل على امتلاك الطالبات شعوراً بالتحديد الذاتي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والحكم على أنفسهن وفق معايير شخصية داخلية. ويُعرّف Ryff (1989) الاستقلالية بأنها القدرة على الاستقلال والتحرر من التبعية للآخرين في تقييم الذات، وأن الفرد ذا الاستقلالية المرتفعة يحكم على نفسه وفق معاييره الخاصة لا وفق توقعات الآخرين .(Ryff, 1989) ويُشير ارتفاع هذا البُعد لدى الطالبات المتعثرات إلى أنهن يحتفظن بمركز سيطرة داخلي يُبقيهن قادرات على اتخاذ قراراتهن بمعزل نسبي عن حكم المحيطين.

ثالثاً: بُعدا العلاقات الإيجابية وتقبّل الذات بوصفهما الأدنى تأثيراً

جاء بُعد **تقبّل الذات** بأدنى حجم تأثير بين جميع أبعاد جودة الحياة النفسية(d = 0.415) ، وإن ظلّ فوق المتوسط بفرق دال. وهذه النتيجة متسقة داخلياً مع طبيعة العينة؛ إذ يُتوقّع أن تواجه الطالبات المتعثرات تحدياً أكبر في تقبّل أنفسهن وتاريخهن الأكاديمي مقارنةً بأبعاد الرفاه الأخرى. وقد أوضح Ryff & Keyes (1995) أن تقبّل الذات يستلزم نظرةً إيجابية إلى الذات تشمل الاعتراف بالجوانب السلبية وتقبّلها، وهو ما يُمثّل تحدياً نفسياً أكبر لمن يمرون بتجارب إخفاق موضوعية .(Ryff & Keyes, 1995) وبالمثل، جاء بُعد **العلاقات الإيجابية** بحجم تأثير صغير(d = 0.484) ، مما يُلمح إلى أن تجربة التعثر قد تُلقي بظلالها على جودة العلاقات الاجتماعية للطالبات.

رابعاً: دلالة ارتفاع جودة الحياة النفسية الكلية رغم التعثر

إن ارتفاع جودة الحياة النفسية الكلية فوق المتوسط لدى هذه الفئة يدفع إلى إعادة النظر في الافتراض الشائع بأن التعثر الأكاديمي يستلزم بالضرورة تدني جودة الحياة النفسية. فنموذج Ryff (1989) يُميّز بوضوح بين الرفاه اليودايموني -الذي يقيسه هذا المقياس- والشعور الآني بالسعادة أو السلبية الانفعالية. وقد أكد Ryff & Keyes (1995) أن أبعاد الرفاه اليودايموني كالنمو الشخصي والاستقلالية والتمكين البيئي تُقيس قدرة الفرد على الاشتباك الفعّال مع تحديات الحياة، وهي قدرة قد تتعزز لا تتراجع في مواجهة الأزمات والضغوط (Ryff & Keyes, 1995). وبالتالي فإن ارتفاع هذه الأبعاد لدى الطالبات المتعثرات يُشير إلى توفّر موارد نفسية داخلية حقيقية يمكن البناء عليها دعماً لجودة حياتهن النفسية.

السؤال الرابع:

ونصه: "هل يؤدى متغير الشفقة بالذات دوراً وسيطاً بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة بالمرحلة الثانوية؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية (Structural equation models Analysis) وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (Amos). وقد تم بداية التحقق من الافتراضات الأساسية وذلك على النحو الآتي:

- التوزيع الطبيعي والقيم المتطرفة الأحادية والمتعددة (Multivariate Normality and Outliers): تفترض نماذج المعادلة البنائية تحقق التوزيع الطبيعي الأحادي والمتعدد للمتغيرات موضع الدراسة، ويبين الجدول (20) قيم معاملات الالتواء والتفلطح التي يفترض أن لا تزيد قيمتها عن (±2).

جدول (20)

المتغير	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الحنو	0.064-	0.798-
الحكم الذاتي	0.020	0.687-
الإنسانية المشتركة	0.444-	0.562-
العزلة	0.096-	0.272-
اليقظة العقلية	0.285-	0.563-
الإفراط في التوحد	0.045	0.257-
التأمل العميق	0.112	0.532-
التأمل	0.212	0.480-
الاستقلالية	1.123-	0.318
التمكين البيئي	0.822-	0.000
النمو الشخصي	1.097-	0.789
العلاقات الإيجابية	0.704-	0.268-
تقبل الذات	0.703-	0.141-

يبين الجدول (20) أن متغيرات الدراسة قد حققت التوزيع الطبيعي الأحادي، إذ تراوحت جميع قيم معاملات الالتواء والتفلطح بين [-2 ، +2] مما يدعم تحقق التوزيع الطبيعي الأحادي تبعا لجورج وماليري (George and Mallery ,2010). وقد تم بعد ذلك أيضا التحقق من التوزيع الطبيعي المتعدد باستخدام اختبار ماردیا (Mardia's Multivariate Normality Test) وبلغت القيمة (85.790). وهي قيمة تقل عن 231 (إذ إن 231 هي ناتج p(p+1)/2 (إذ إن p هو عدد المتغيرات في النموذج) وهي قيمة القطع المقترحة من قبل بولين (Bollen, 1989)، مما يفيد تحقيق البيانات لافتراض التوزيع الطبيعي المتعدد، وعليه يمكن استخدام إجراءات الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood).

وللمزيد من الموثوقية تم التحقق من القيم المتطرفة الأحادية من خلال حساب قيم الدرجات المعيارية الزائية لاستجابات عينة الدراسة على المتغيرات المختلفة (Z-scores)، بحيث إن القيمة التي امتلكت درجة معيارية زائية تزيد عن (4) أو تقل عن (-4) لأي متغير تعد قيمة متطرفة جدا ويجب حذفها. وقد أظهرت النتائج عدم وجود قيم متطرفة تبعا لهذا المحك.

بعد ذلك تم التحقق من القيم المتطرفة المتعددة باستخدام البرنامج الإحصائي Amos الذي يوفر خاصية الكشف عن القيم المتطرفة المتعددة من خلال اختبار مهالانيبوس (Mahalanobis d-squared) اذ تعد القيمة متطرفة إذا امتلكت (p1≤0.001) (Momani & Gharaibeh, 2017). وتبعا لما أشار له براين (Byrne, 2016) في تحليلات نموذج المعادلة البنائية فإن تحري القيم المتطرفة المتعددة المؤثرة يتم من خلال البحث عن المدى الأوسع لقيم مهالانيبوس، وقد أظهرت النتائج عدم وجود قيم متطرفة.

الإحصاءات الأولية:

تم بعد ذلك حساب كل من المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون لمتغيرات الدراسة وذلك كما هو موضح في الجدول (21).

الجدول (21)

حساب المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية، معاملات ارتباط بيرسون لمتغيرات الدراسة

المتغير	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
الحنو	--												
الحكم الذاتي	0.135	--											
الإنسانية المشتركة	0.743**	0.024-	--										
العزلة	0.151-	0.762**	0.305-	--									
اليقظة العقلية	0.814**	0.000	0.756**	0.325-	--								
الإفراط في التوحد	0.382**	0.733**	0.262**	0.545**	0.305**	--							

التأمل العميق	0.166-	**0.323	0.145-	**0.377	0.257-	**0.244	--				
التأمل	0.097	0.057-	*0.172	0.141-	*0.162	0.018	**0.436	--			
الاستقلالية	0.070	0.319-	**0.203	0.359-	0.135	0.126	0.032	**0.252	--		
التمكين البيئي	0.055-	0.230-	0.044	0.227-	0.052-	0.178-	*0.138	**0.204	**0.651	--	
النمو الشخصي	0.141-	0.266-	0.017-	0.194-	0.115-	0.161-	*0.167	*0.166	**0.707	**0.699	--
العلاقات الإيجابية	0.255-	0.020	0.203-	0.090	0.284-	0.030-	**0.263	0.042	**0.473	**0.576	**0.657
تقبل الذات	0.175-	0.386-	0.037-	0.293-	0.059-	0.288-	0.060	*0.173	**0.622	**0.644	**0.629
المتوسط الحسابي	16.212	15.842	14.020	12.330	12.680	16.207	13	12.503	12.956	12.414	12.828
الانحراف المعياري	4.273	4.813	4.072	3.810	4.093	4.074	3.549	3.549	3.884	3.584	3.382

تقبل الذات	0.175-	0.386-	0.037-	0.293-	0.059-	0.288-	0.060	*0.173	**0.622	**0.644	**0.629
المتوسط الحسابي	16.212	15.842	14.020	12.330	12.680	16.207	13	12.503	12.956	12.414	12.828
الانحراف المعياري	4.273	4.813	4.072	3.810	4.093	4.074	3.549	3.549	3.884	3.584	3.382

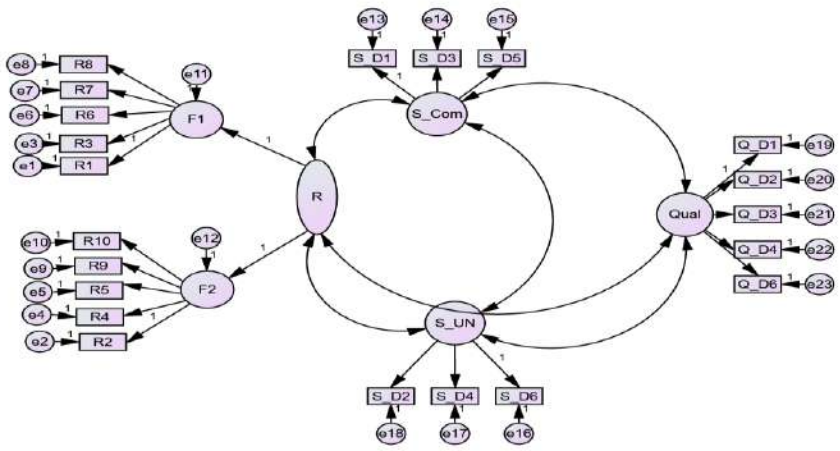
تقبل الذات	--	**0.475	**0.629	**0.644	**0.622	*0.173	0.060	0.288-	0.059-	0.293-	0.037-
المتوسط الحسابي	11.882	12.251	12.828	12.414	12.956	12.503	13	16.207	12.680	12.330	14.020
الانحراف المعياري	3.331	3.618	3.382	3.584	3.884	3.549	3.549	4.074	4.093	3.810	4.072

يبين الجدول (21) وجود بعض العلاقات الدالة وغير الدالة، كما يبين تفاوتاً في اتجاه وقوة العلاقة بين المتغيرات، مما يشير إلى أن بعض العلاقات السببية لاحقاً قد تكون غير دالة إحصائيا.

بعد ذلك تم فحص النموذج المقترح في الدراسة الحالية وذلك من خلال خطوتين: الأولى: فحص نموذج القياس لمتغيرات الدراسة (Measurement Model)، وثانيا: نموذج المسار الذي يربط بين متغيرات الدراسة المختلفة (Path Model) وذلك على النحو الآتي:

أولا: نموذج القياس:

تم التحقق من نموذج القياس من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي التجمعي (Pooled Confirmatory Factor Analysis) للمقاييس المستخدمة من قبل الباحثتين، ويظهر الشكل (4) بنيتها العاملية.



شكل (4): البنية العاملية لمقاييس الدراسة

كما تم حساب مؤشرات المطابقة، وإجراء بعض التعديلات تبعا لمؤشرات التعديل (Modification Indices)، ويبين جدول (22) مؤشرات جودة الملاءمة.

جدول (22):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**469.863
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	2.732
TLI	TLI ≥ 0.8	0.840
CFI	CFI ≥ 0.8	0.869
IFI	IFI ≥ 0.8	0.871
SRMR	SRMR ≤ 0.10	0.093
RMSEA	SRMR ≤ 0.10	0.090
#parameters		231
df		172

يظهر الجدول (22) امتلاك نموذج القياس قيم مؤشرات مطابقة مقبولة حققت المحكات المطلوبة للمطابقة، مما يفيد أن المقاييس تتمتع بصدق عاملي جيد.

صدق وثبات نموذج القياس:

الصدق التقاربي والتمييزي (Convergent and Discriminant Validity):

تم التحقق من الصدق التقاربي والتمييزي اللذين يقدران باستخدام مقياسين رئيسين وهما الثبات المركب (Composite Reliability (CR)) ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted (AVE))، إذ إن قيمة الثبات المركب يجب ألا تقل عن (0.7) كما أن قيمة (0.6) تُعد مقبولة، كما لا يفترض أن تقل قيمة متوسط التباين المستخرج عن (0.5) (Hair et al., 2014; Hair et al., 2010). ويبين الجدول (24) قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج. كما يتم التحقق من الصدق التمييزي من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات المختلفة وقيمة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج، إذ يجب أن تقل قيمة هذا الجذر عن قيم الارتباطات مع بقية التغيرات، ويبين الجدول (23) قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

الجدول (23):

قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة.

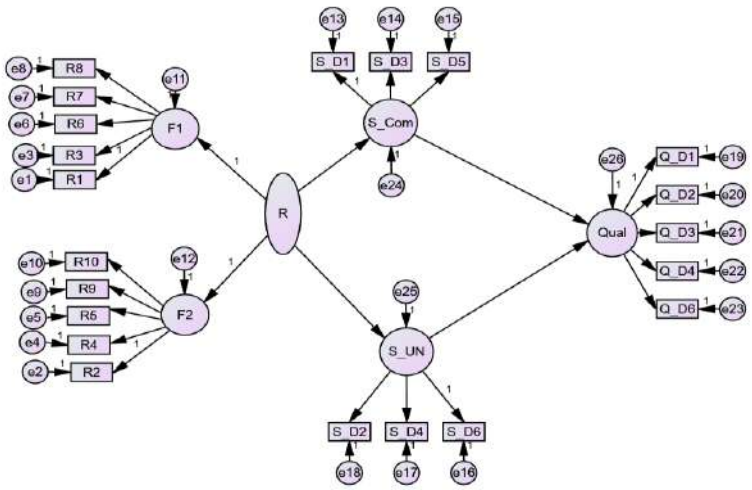
المقياس	CR	AVE	اجترار الأفكار السلبية	الشعور بالشفقة	عدم الشعور بالشفقة	جودة الحياة النفسية
اجترار الأفكار السلبية	0.835	0.731	(0.855)			
الشعور بالشفقة	0.911	0.774	**0.176-	(0.880)		
عدم الشعور بالشفقة	0.870	0.692	**0.395	**0.075-	(0.832)	
جودة الحياة النفسية	0.889	0.617	*0.174	0.103-	**0.360-	**(0.786)**

*القيم القطرية (-) تمثل الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج

يبين الجدول (23) أن قيم معامل الثبات المركب لجميع مقاييس الدراسة كانت أكبر من (0.6) مما يدعم الصدق التقاربي إضافة للتجانس الداخلي لتلك المقاييس. كما كانت قيمة متوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة أكبر من (0.5). كما يبين الجدول (24) أن جميع قيم جذر متوسط التباين المستخرج كانت أكبر من معامل الارتباط بين المقاييس وبالتالي يمكن عدّ كل من الصدق التمييزي والتقاربي متحققاً.

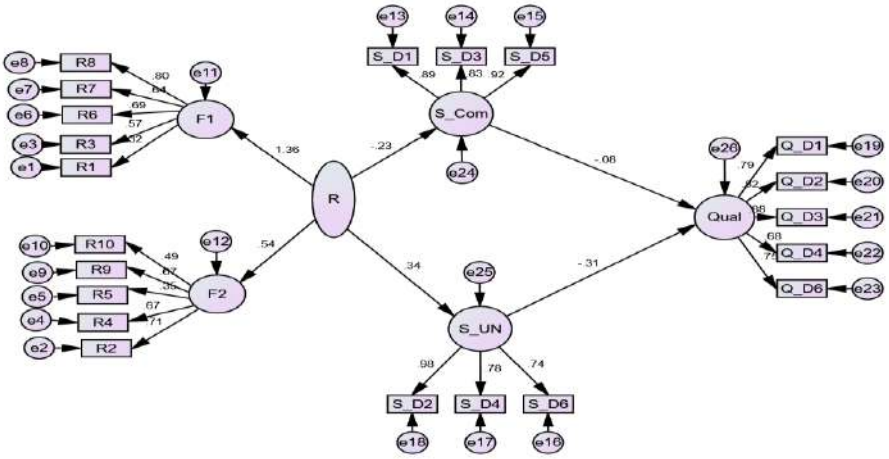
ثانيا: نموذج المسار (Path Model):

تم فحص النموذج الافتراضي للدراسة الحالية الذي تم تمثيله بيانيا كما هو موضح في شكل (5).



شكل (5): النموذج الافتراضي للعلاقات بين متغيرات الدراسة

وقد تم دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة المختلفة من خلال اجراء تحليل المسار وذلك كما هو موضح في الشكل (6).



شكل (6) تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة المختلفة.

ثم تم استخراج مؤشرات مطابقة النموذج البنائي/نموذج المسار المفترض؛ للدراسة الحالية، باستخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج النظري للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة، ويبين الجدول الآتي ذلك:

جدول (24):

مؤشرات جودة الملاءمة، وعدد عزوم العينة، وعدد البارامترات، ودرجات الحرية.

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**721.788**
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**3.923**
TLI	TLI ≥ 0.8	**0.729**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.763**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.765**
SRMR	SRMR ≤ 0.10	**0.144**
#parameters		**231**
df		**184**

يظهر الجدول (24) أن النموذج الافتراضي الذي يوضح العلاقات المختلفة بين متغيرات الدراسة قد امتلك مؤشرات مطابقة قريبة من الحد المقبول لجميع المؤشرات، ومع ذلك فإن هذا يفيد بضرورة تعديل النموذج لاحقاً.

وقد تمت دراسة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للنموذج الافتراضي بين المتغيرات. والجدول (25) يبين ذلك.

جدول (25):

العلاقات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ممثلة بمعامل الانحدار المعياري

المستقل	الوسيط	التابع	الأثر المباشر	الأثر غير المباشر	تأثير الوسيط
الاستجابات الاجترارية	-	الشفقة بالذات	-0.226***	-	-
الاستجابات الاجترارية	-	عدم الشفقة	0.336***	-	-
الشفقة بالذات	-	جودة الحياة النفسية	-0.078 (غير دال)	-	-
عدم الشفقة	-	جودة الحياة النفسية	-0.314***	-	-
الاستجابات الاجترارية	الشفقة بالذات ككل	جودة الحياة النفسية	0.284***	-0.088 (غير دال)	لا يوجد تأثير
الاستجابات الاجترارية	الشفقة بالذات	جودة الحياة النفسية	0.287***	0.005 (غير دال)	لا يوجد تأثير
الاستجابات الاجترارية	عدم الشفقة	جودة الحياة النفسية	0.361***	-0.155	وسيط جزئي

يبين الجدول (25) ما يأتي:

- وجود مسار مباشر دال داخل النموذج بين الاستجابات الاجترارية وبعد الشفقة بالذات، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.226) وكان دالاً إحصائيا عند (0.001)، مما يعني أن الاستجابات الاجترارية لها تأثير حقيقي وجوهري على الشفقة بالذات وان هذه العلاقة السببية عكسية.
- وجود علاقة سببية مباشرة بين الاستجابات الاجترارية وبعد عدم الشفقة بالذات، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.336) وكان دالاً إحصائيا عند (0.001)، مما يعني أن الاستجابات الاجترارية لها تأثير حقيقي وجوهري على عدم الشفقة بالذات وان هذه العلاقة السببية طردية.
- عدم وجود علاقة سببية مباشرة بين بعد الشفقة بالذات وجودة الحياة النفسية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.078) وكان غير دال إحصائيا، مما يعني أن الشفقة بالذات ليس لها تأثير حقيقي وجوهري على جودة الحياة النفسية.

- وجود علاقة سببية مباشرة بين بعد عدم الشفقة وجودة الحياة النفسية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0,314) وكان دالاً إحصائيا عند (0.001)، مما يعني أن عدم الشفقة بالذات لها تأثير حقيقي وجوهري على جودة الحياة النفسية وأن هذه العلاقة السببية عكسية.
- عدم وجود علاقة سببية غير مباشرة بين الاستجابات الإجترارية وجودة الحياة النفسية بوجود الشفقة بالذات ببعديه، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.088) وكان غير دال إحصائيا، مما يعني أن الشفقة بالذات ببعديها عموماً لا تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الاستجابات الاجترارية وجودة الحياة النفسية.
- عدم وجود علاقة سببية غير مباشرة بين الاستجابات الاجترارية وجودة الحياة النفسية بوجود بعد الشفقة بالذات، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.005) وكان غير دال إحصائيا، مما يعني أن بعد الشفقة بالذات لا يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الاستجابات الاجترارية وجودة الحياة النفسية.
- وجود علاقة سببية غير مباشرة بين الاستجابات الاجترارية وجودة الحياة النفسية بوجود بعد عدم الشفقة بالذات، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.155) وكان دالاً إحصائيا، مما يعني أن بعد عدم الشفقة بالذات يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الاستجابات الاجترارية وجودة الحياة النفسية.

كما تم حساب نسب التباين المفسر (Multiple R-squared) الذي يبين نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (Abdi, 2007) وذلك كما هو موضح في الجدول (26).

جدول (26):

المتغير التابع	نسبة التباين المفسر	التفسير لحجم التأثير تبعا لهير وآخرين (Hair et al., 2011)
الشفقة بالذات	0.051	**ضعيف جداً**
عدم الشفقة بالذات	0.113	**ضعيف جداً**
جودة الحياة النفسية	0.101	**ضعيف جداً**

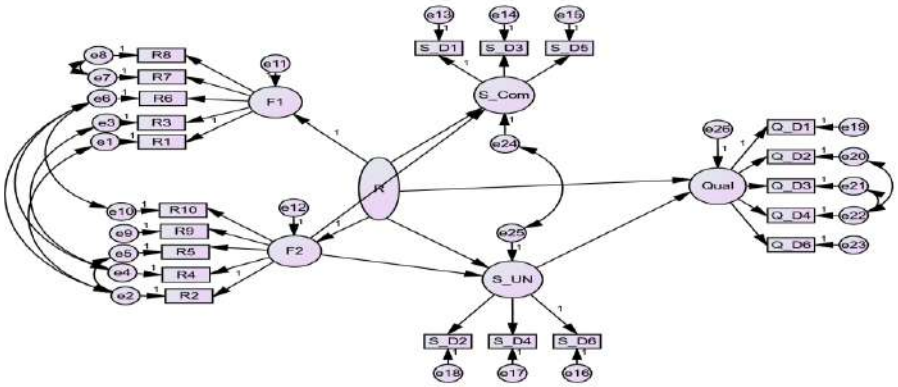
يبين الجدول (26) ما يأتي:

- التباين في الأداء على مقياس الاستجابات الاجترارية قد فسرت ما مقداره 5.1% من التباين في الأداء على بعد الشفقة بالذات مما يشير الى حجم تأثير ضعيف جداً.
- التباين في الأداء على مقياس الاستجابات الاجترارية قد فسرت ما مقداره 11.3% من التباين في الأداء على بعد عدم الشفقة بالذات مما يشير الى حجم تأثير ضعيف جداً.
- التباين في الأداء على مقياس الاستجابات الاجترارية ومقياس الشفقة بالذات قد فسرت ما مقداره 10.1% من التباين في الأداء على مقياس جودة الحياة النفسية مما يشير الى حجم تأثير ضعيف جداً.

تعديل النموذج (Model Modification):

تتضمن تقنيات التحليل باستخدام نماذج المعادلة البنائية SEM عموما خطوات أساسية كما أشار لها (Mueller, 1997) وهي كالآتي: وضع النموذج النظري الأولي، تحديد البارامترات وتقدير قيمها، تقييم مطابقة

النموذج الافتراضي، وأخيرا إجراء التعديلات المحتملة على النموذج (في حال عدم المطابقة أو ضعفها)، ويجب أن تكون هذه التعديلات مبررة منطقيا ونظريا لأجرائها. وتبعا لما سبق تم تعديل النموذج الافتراضي المعتمد في هذه الدراسة وذلك لتعزيز قيم مؤشرات المطابقة من خلال الإجراءات المقترحة في سياق تعديل النماذج، إذ تمثلت هذه التعديلات بوجود تباين مشترك للبواقي بين عدد من فقرات المقاييس (وهي تعديلات مسموح بها طالما أنها متضمنة داخل المتغير الكامن) الذي يمكن عزوه لتشابه محتوى وصياغة هذه الفقرات. إضافة لحذف المسارات غير الدالة، وإضافة مسارات جديدة استناداً الى ما يسمه بمؤشرات التعديل (Modification indices) ويبين الشكل (7) النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة المختلفة.



شكل (7): النموذج النهائي المعدل للعلاقة بين متغيرات الدراسة

وبناء على جميع ما سبق تم إعادة التحليل واستخراج مؤشرات مطابقة النموذج وذلك كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (27)

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**533.868**
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**3.104**
TLI	TLI ≥ 0.8	**0.805**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.840**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.843**
SRMR	SRMR ≤ 0.10	**0.10**
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	**0.089**
#parameters		**231**
df		**172**

ويشير الجدول (27) الى أن النموذج النهائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة قد امتلك مؤشرات مطابقة

مقبولة، الأمر الذي يوضح طبيعة هذه العلاقات وكيفية ارتباطها مع بعضها مما يساعد في فهم الظاهرة موضع القياس.

تفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الدور الوسيط الذي لعبته عدم الشفقة بالذات في العلاقة بين اجترار الأفكار السلبية وجودة الحياة النفسية يدل على أن أثر الاجترار لدى الطالبات المتعثرات كان ينتقل بدرجة أكبر عبر الجوانب السلبية في علاقتهن بذواتهن، مقارنة بمروره عبر الجوانب الإيجابية للشفقة بالذات. وتتسق هذه النتيجة مع ما تشير إليه الأدبيات النفسية من أن الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات تؤدي وظيفة داعمة للتوافق والرفاه النفسي، في حين تبدو الأبعاد السلبية أكثر حساسية في التقاط مظاهر الضيق النفسي وأكثر قدرة على تفسيره؛ فقد خلصت المراجعة التحليلية التي أجراها Muris and Petrocchi (2017) إلى أن المكونات الإيجابية للشفقة بالذات ترتبط سلبًا بالاعتلال النفسي بوصفها عاملًا وقائيًا، بينما ترتبط المكونات السلبية ارتباطًا موجبًا وأقوى بمظاهر الاضطراب والضيق النفسي. كما أظهرت دراسة Yamasaki et al. (2024) وجود ارتباطات دالة بين الاجترار ومكونات الشفقة بالذات والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، وأوضحت أن بعض المكونات السلبية للشفقة بالذات قد تسهم في تفاقم الأثر النفسي للاجترار، بما يدعم تفسير بروز عدم الشفقة بالذات بوصفه المسار الوسيط الأكثر فاعلية في الدراسة الحالية. غير أن تحقق الدور الوسيط لعدم الشفقة بالذات لا يعني غياب دور الشفقة بالذات أو انعدام أثرها؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الشفقة بالذات جاءت بمستوى أعلى من المتوسط، وهو ما يعكس حضور قدر من الجوانب الإيجابية في علاقة الطالبات بذواتهن، إلا أن عدم الشفقة بالذات كان الأقدر على لعب هذا الدور الوسيط، ويعزى ذلك إلى قوة اتصاله باجترار الأفكار السلبية، الأمر الذي جعله أكثر قدرة على نقل أثر هذا الاجترار إلى جودة الحياة النفسية. وقد اتضح ذلك بصورة خاصة في بعد تقبل الذات؛ إذ إن ما ينطوي عليه عدم الشفقة بالذات من نقد ذاتي وقسوة على النفس وشعور بالعزلة واستغراق في الخبرة الانفعالية السلبية يجعله أكثر اتصالًا بضعف تقبل الطالبة لذاتها عند مواجهة التعثر. كما يمكن فهم هذه النتيجة في ضوء أن اجترار الأفكار السلبية جاء عند مستوى متوسط، في حين جاءت جودة الحياة النفسية أعلى من المتوسط، وهو ما يشير إلى أن الطالبات لم يكن واقعات تحت تأثير اجترار مرتفع يقود إلى تدهور شديد في جودة الحياة النفسية، بل احتفظن بقدر من التوازن النفسي رغم استمرار هذا النمط من التفكير. وقد يعزى ذلك، جزئيًا، إلى ما ظهر ميدانيًا من وجود دعم نفسي وأسري للطالبات، تمثل في مجموعات للتواصل وتبادل المساندة النفسية، إلى جانب ما تؤديه الأسرة من دور في الاحتواء والتعزيز. ويجد هذا التفسير ما يسنده في طرح Cohen and Wills (1985)، اللذين أوضحا أن الدعم الاجتماعي قد يعمل من خلال أثر عام يعزز الرفاه النفسي بصورة مباشرة، أو من خلال أثر واق يخفف من وطأة الضغوط والشدائد. وفي ضوء ذلك، يمكن النظر إلى ما توفر للطالبات من دعم اجتماعي وأسري بوصفه موردًا وقائيًا أسهم في الحد من الأثر السلبي لاجترار الأفكار السلبية، وساعد على بقاء جودة الحياة النفسية عند مستوى أعلى نسبيًا. ويزداد هذا التفسير قوة في ضوء ارتفاع بعدي الإنسانية المشتركة واليقظة العقلية، بما يشير إلى أن الطالبات احتفظن ببعض الجوانب الإيجابية في تعاملهن مع ذواتهن؛ إذ يسهم ذلك في إدراك التعثر بوصفه خبرة إنسانية يمكن أن تمر بها أخريات أيضًا، وفي ملاحظة الخبرة الانفعالية بوعي أكثر

توازنًا من غير انغماس كامل فيها. وعليه، تشير نتيجة السؤال الرابع إلى أن عدم الشفقة بالذات كان البعد الأكثر قدرة على تفسير انتقال أثر اجترار الأفكار السلبية إلى جودة الحياة النفسية، ولا سيما فيما يتعلق بتقبل الذات، في حين أسهمت بعض العوامل الداعمة، وفي مقدمتها الدعم النفسي والأسري، في الحد من تفاقم هذا الأثر.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية؛ يمكن صياغة التوصيات كالآتي:

1. للمرشدات الطلابيات

- أدوات الكشف المبكر: تصميم وتطبيق بطاقات ملاحظة أو مقاييس مسحية قصيرة للكشف المبكر عن الطالبات الأكثر عرضة لـ "اللوم الذاتي" و"اجترار الأفكار السلبية" فور ظهور نتائج اختبار القدرات.
- مجموعات الدعم النظير: إنشاء مجموعات دعم صغيرة (Support Groups) تضم الطالبات المتعثرات، تُدار بجلسات حوارية تركز على مفهوم "الإنسانية المشتركة"؛ لتدرك الطالبة أنها ليست وحدها في هذه التجربة، مما يقلل من شعورها بالعزلة.
- صندوق الدعم النفسي الرقمي: تفعيل قنوات تواصل إلكترونية سرية (مثل منصة مدرستي أو تطبيقات المدرسة) تتيح للطالبة طلب الاستشارة النفسية دون حرج عند شعورها بالقسوة على الذات بعد الاختبار.

2. للأسرة

- ثقافة التقبل غير المشروط: توعية أولياء الأمور عبر مجالس الآباء والأمهات بضرورة فصل تقدير الطالبة لذاتها عن درجاتها في الاختبار، وتجنب ربط ذكائها أو مستقبلها برقم محدد.
- إدارة لغة الحوار المنزلي: تدريب الوالدين على رصد عبارات اللوم السلبي وتجنب المقارنات الأخوية أو المجتمعية ("شاهد ابن عمك كم حصل")، واستبدالها بعبارات تدعم الحنو على الذات والنهوض بعد التعثر.
- تخفيف الضغط النفسي: توفير بيئة منزلية هادئة تركز على الاستعداد المتزن للاختبار الفرعي القادم، دون تضخيم العواقب أو إشعار الطالبة بالذنب تجاه المصاريف المادية لبرامج التدريب.

3. للمدرسة (الإدارة والبيئة التعليمية)

- حملات التوعية الأكاديمية: تنظيم حملات مدرسية تحت شعار "التعثر خطوة للمراجعة لا النهاية" بهدف خفض التوحد مع خبرة الفشل ونشر مفهوم اليقظة العقلية بين الطالبات.
- تعديل بيئة الاختبارات التجريبية: تفعيل اختبارات تجريبية تحاكي اختبار القدرات داخل المدرسة، على أن تُقترن بتغذية راجعة تركز على طريقة التفكير التأملي وتحليل الأخطاء، وليس فقط رصد الدرجة.
- تكامل الأدوار: عقد ورش عمل مشتركة بين المعلمات والمرشدات الطلابيات لرصد أي تراجع في الأداء التحصيلي أو انطواء مفاجئ للطالبات المتعثرات في القدرات، لتقديم التدخل السريع.

4. لبرامج الاستعداد لاختبار القدرات العامة

- دمج المهارات النفسية بالتدريب المعرفي: إلزام برامج ومراكز التدريب (الخاصة والحكومية) بدمج محور الدعم النفسي ضمن حقائبها التدريبية، بحيث تشمل تقنيات استرخاء، وإدارة قلق الاختبار، والتعامل مع الإخفاق.

- تدريبات التدبر والتأمل: تضمين كتل تدريبية قصيرة (5 دقائق قبل التدريب) لتعليم الطالبات كيفية تحويل "الاجترار السلبي" (تكرار التفكير في الفشل) إلى "تفكير تأملي بناء" يركز على استراتيجيات الحل والتعلم من الخطأ.
- نماذج محاكاة مرنة: تقديم اختبارات تجريبية إلكترونية تتيح للطالبة معرفة سبب الخطأ فوراً وطريقة تجنبه، مما يعزز اليقظة العقلية ويقلل من الحكم القاسي على النفس.

البحوث المقترحة :

1 .فاعلية برنامج إرشادي قائم على خفض عدم الشفقة بالذات في تحسين جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة.

2 .الدعم الأسري والمدرسي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى الطالبات المتعثرات في اختبار القدرات العامة.

3. خبرة التعثر في اختبار القدرات العامة كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية: دراسة نوعية في ضوء الشفقة بالذات ببعديها.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية

عبد الرحمن، محمد السيد، والعاسمي، رياض نايل، والضبع، فتحي عبد الرحمن، والعمري، علي سعيد. (2015). *الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات على عينات عربية*. دار الكتاب الحديث

السعدي، فاطمة ذياب مالود & الخفاجي، زينب حياوي بديوي. 2022-12-31. الشفقة بالذات وعلاقتها بكل من جودة الحياة النفسية وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة. العدد الخاص بمؤتمر (2022): 608-635.كربلاء، العراق: جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية، https://search.emarefa.net/detail/BIM-1578437

صدقة بسيوني، سوزان. (2021). التدين كمتغير مُعدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدي عينة من طلاب الجامعة السعوديين .**مجلة كلية التربية (أسيوط)** ,**37**(10) , 321 .doi: 370-. 10.21608/mfes.2021.201835

الغالطي، مفلح بن محمد مفلح. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية. مجلة البحوث التربوية والنوعية،(25)، 55 - 86. http://search.mandumah.com/Record/1475441

الناصر، نورة إبراهيم عبد العزيز، & عبد الرازق، وفاء محمود. (2025). الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 9(45) ، 955-996. doi: 10.21608/jasep.2025.413362

المغازي، عبد المحسن مسعد إسماعيل. (2021). الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *12* (431) ، 39-72. doi: 10.21608/sero.2021.208688

حسن، إيمان محمد. (2023). اجترار الأفكار وعلاقته بالتعاطف مع الذات لدى عينة من طلاب الجامعة .*مجلة كلية الآداب*، *15* (1)، 287–348. http://search.mandumah.com/Record/1335936348 .

الشافعي، نهلة فرج على. (2024). الخوف من السعادة كمتغير وسيط بين اجترار الأفكار السلبية والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 39*(1)، 1 .66–
https://doi.org/10.21608/mathj.2023.241451.1391

شعيب، علي محمود علي، ورسلان، هند مصطفى محمد. (2020). دراسة بعض الوظائف التنفيذية المميزة للاجترار الاكتئابي لدى عينة من طلاب الجامعة. *علم النفس، 33*(126)، 143–169 .
http://search.mandumah.com/Record/1173902

محمد، ميهان حمدي. (2024). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من اجترار الأفكار والاحتراق الأكاديمي لدى المتفوقين عقليًا ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 25*(2)، 55–100 .
http://search.mandumah.com/Record/1477111

مصطفى، إيهاب سيد أحمد. (2022). أثر الاجترار الفكري على القلق الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا: دراسة تنبؤية. مجلة الطفولة والتربية، مج14، ع49، 571 - 620.
http://search.mandumah.com/Record/1274900

مقدادي، ربى محمد، والكراسنة، سميح محمود، والرويلي، سلطان خليف. (2018). دراسة تحليلية لتدني أداء طلبة المرحلة الثانوية في اختبار القدرات العامة بمنطقة الجوف وعلاجه. *العلوم التربوية، 4*(45)، 195–214.

المومني، رنا. (2017). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة (الصورة السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*(4)، 504–540.

بسيوني، سوزان صدقة، والكشكي، مجدة السيد. (2021). التدين كمتغير معدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 37(10)، 322–343

Arabic References

Abd al-Raḥmān, Muḥammad al-Sayyid, al-ʿĀṣimī, Riyāḍ Nāyil, al-Ḍabʿ, Fatḥī ʿAbd al-Raḥmān, & al-ʿUmarī, ʿAlī Saʿīd. (2015). *Al-khaṣāʾiṣ al-sīkūmitriyya li-miqyās al-shafaqa bi-al-dhāt ʿalā ʿayyināt ʿarabiyya*. Dār al-Kitāb al-Ḥadīth.

Al-Saʿdī, Fāṭima Dhiyāb Mālūd, & al-Khafājī, Zaynab Ḥayāwī Badiwī. (2022). Al-shafaqa bi-al-dhāt wa-ʿalāqatuhā bi-kull min jawdat al-ḥayāt al-nafsiyya wa-simāt al-shakhṣiyya ladā ṭalabat al-jāmiʿa. *Al-ʿadad al-khāṣ bi-Muʾtamar (2022)*, 608–635. Karbalāʾ, al-ʿIrāq: Jāmiʿat Karbalāʾ, Kulliyyat al-Tarbiyya li-al-ʿUlūm al-Insāniyya. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1578437

Ṣadaqa Basyūnī, Suzan. (2021). Al-tadayyun ka-muta ghayyir muʿaddil li-al-ʿalāqa bayna jawdat al-ḥayāt al-nafsiyya wa-al-taṭarruf al-īdiyūlūjī ladā ʿayyināt min ṭullāb al-jāmiʿa al-Suʿūdiyyīn. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya (Asyūṭ), 37*(10), 321–370. https://doi.org/10.21608/mfes.2021.201835

Al-Ghālibī, Mufliḥ ibn Muḥammad Mufliḥ. (2024). Al-khaṣāʾiṣ al-sīkūmitriyya li-miqyās jawdat al-ḥayāt al-nafsiyya. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyya wa-al-Nawʿiyya*, (25), 55–86. http://search.mandumah.com/Record/1475441

Al-Nāṣir, Nūra Ibrāhīm ʿAbd al-ʿAzīz, & ʿAbd al-Rāziq, Wafāʾ Maḥmūd. (2025). Al-shafaqa bi-al-dhāt wa-ʿalāqatuhā bi-al-rafāhiyya al-nafsiyya ladā ṭālibāt Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Al-Majalla al-ʿArabiyya li-al-ʿUlūm al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya*, *9*(45), 955–996. https://doi.org/10.21608/jasep.2025.413362

Al-Maghāzī, ʿAbd al-Muḥsin Masʿad Ismāʿīl. (2021). Al-shafaqa bi-al-dhāt wa-ʿalāqatuhā bi-al-rafāhiyya al-nafsiyya ladā ābāʾ al-aṭfāl dhawī al-iʿāqa al-ʿaqliyya. *Majallat al-Tarbiyya al-Khāṣṣa wa-al-Taʾhīl*, *12*(43), 39–72. https://doi.org/10.21608/sero.2021.208688

Ḥasan, Īmān Muḥammad. (2023). Ijtirār al-afkār wa-ʿalāqatuh bi-al-taʿāṭuf maʿa al-dhāt ladā ʿayyināt min ṭullāb al-jāmiʿa. *Majallat Kulliyyat al-Ādāb*, *15*(1), 287–348. http://search.mandumah.com/Record/1335936

Al-Shāfiʿī, Nahla Faraj ʿAlī. (2024). Al-khawf min al-saʿāda ka-muta ghayyir wasaṭī bayna ijtirār al-afkār al-salbiyya wa-al-aʿrāḍ al-iktiʾābiyya ladā ṭullāb al-dirāsāt al-ʿulyā. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyya wa-ʿIlm al-Nafs*, *39*(1), 1–66. https://doi.org/10.21608/mathj.2023.241451.1391

Shuʿayb, ʿAlī Maḥmūd ʿAlī, & Ruslān, Hind Muṣṭafā Muḥammad. (2020). Dirāsa baʿḍ al-waẓāʾif al-tanfīdhiyya al-mumayyiza li-al-ijtirār al-iktiʾābī ladā ʿayyināt min ṭullāb al-jāmiʿa. *ʿIlm al-Nafs*, *33*(126), 143–169. http://search.mandumah.com/Record/1173902

Muḥammad, Mayhān Ḥamdī. (2024). Al-furūq bayna murtafiʿī wa-munkhafiḍī al-shafaqa bi-al-dhāt fī kull min ijtirār al-afkār wa-al-iḥtirāq al-akādīmī ladā al-mutafawwiqīn ʿaqliyyan dhawī al-tafrīṭ al-taḥṣīlī bi-al-marḥala al-thānawiyya. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyya*, *25*(2), 55–100. http://search.mandumah.com/Record/1477111

Muṣṭafā, Īhāb Sayyid Aḥmad. (2022). Athar al-ijtirār al-fikrī ʿalā al-qalaq al-akādīmī wa-qalaq al-mustaqbal ladā ṭālibāt Kulliyyat al-Tarbiyya li-al-Ṭufūla al-Mubakkira Jāmiʿat al-Minyā: Dirāsa tanabbuʾiyya. *Majallat al-Ṭufūla wa-al-Tarbiyya*, *14*(49), 571–620. http://search.mandumah.com/Record/1274900

Miqdādī, Rubā Muḥammad, al-Karāsina, Samīḥ Maḥmūd, & al-Ruwaylī, Sulṭān Khalīf. (2018). Dirāsa taḥlīliyya li-tadannī adāʾ ṭalabat al-marḥala al-thānawiyya fī ikhtibār al-qudrāt al-ʿāmma bi-Minṭaqat al-Jawf wa-ʿilājuh. *Al-ʿUlūm al-Tarbawiyya*, *4*(45), 195–214.

Al-Mūmnī, Ranā. (2017). Al-takāmul bayna al-taḥlīl al-ʿāmilī al-istikshāfī wa-al-taʾkīdī ka-ṭarīqatayn li-al-taḥaqquq min al-binya al-ʿāmiliyya li-miqyās Mākīnzī li-al-dhakāʾāt al-mutaʿaddida (al-ṣūra al-Suʿūdiyya). *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya*, *18*(4), 504–540.

Basyūnī, Suzan Ṣadaqa, & al-Kashkī, Majda al-Sayyid. (2021). Al-tadayyun ka-muta ghayyir muʿaddil li-al-ʿalāqa bayna jawdat al-ḥayāt al-nafsiyya wa-al-taṭarruf al-īdiyūlūjī ladā ʿayyināt min ṭullāb al-jāmiʿa al-Suʿūdiyyīn. *Al-Majalla al-ʿIlmiyya li-Kulliyyat al-Tarbiyya – Jāmiʿat Asyūṭ*, *37*(10), 322–343.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Almohammadi, I. A., & El Keshky, M. E. S. (2025). Examining the factorial structure and measurement invariance of the Arabic versions of the perceived stress scale, the compulsive buying scale, and ruminative responses scale. Journal of Scientific Research in Arts, 26(2), 194–223. https://doi.org/10.21608/jssa.2025.371002.1714

Bentler P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, *107*(2), 238–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). Direct and Indirect Effects: Classical and Bootstrap Estimates of Variability. *Sociological Methodology*, *20*, 115–140. https://doi.org/10.2307/271084

Byrne, B. M. (2016). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (3rd ed.). New York: Routledge.

Coroiu, A., Kwakkenbos, L., Moran, C., Thombs, B., Albani, C., Bourkas, S., Zenger, M., Brahler, E., & Körner, A. (2018). Structural validation of the Self-Compassion Scale with a German general population sample. *PloS one*, *13*(2), e0190771. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190771

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. **Psychological Methods, 4**(3), 272–299. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272

Fung, J., Chen, G., Kim, J. Lo,T . (2021)The Relations Between Self-Compassion, Self-Coldness, and Psychological Functioning Among North American and Hong Kong College Students. *Mindfulness* **12**, 2161–2172 https://doi.org/10.1007/s12671-021-01670-0

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. **Psychological Bulletin, 98**(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

George, D., & Mallery, P. (2010). **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update** (10th ed.). Boston: Pearson.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Mueller, R. O. (1997). Structural equation modeling: Back to basics. **Structural Equation Modeling, 4**(4), 353–369. https://doi.org/10.1080/10705519709540081

Muris, P., & Petrocchi, N. (2017). Protection or Vulnerability? A Meta-Analysis of the Relations Between the Positive and Negative Components of Self-Compassion and Psychopathology. *Clinical psychology & psychotherapy*, *24*(2), 373–383. https://doi.org/10.1002/cpp.2005

Momani, Rana & Algharaibeh, dr. salem. (2017). Investigating the construct validity of Sternberg's triarchic abilities test level-H (Arabic version). International Journal of ADVANCED AND APPLIED SCIENCES. 4. 28-34. 10.21833/ijaas.2017.011.005.

Neff K. D. (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

NEFF, K. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, *2*(2), 85–101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, k. d., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, *4*(3), 263–287. https://doi.org/10.1080/13576500444000317

Neff, k. d., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, *77*(1), 23–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, *3*(5), 400–424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x

Nolen-Hoeksema S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, *100*(4), 569–582. https://doi.org/10.1037//0021-843x.100.4.569

Odou, N., & Brinker, J. (2014). Exploring the relationship between rumination, self-compassion, and mood. *Self and Identity, 13*(4), 449–459. https://doi.org/10.1080/15298868.2013.840332

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. **Personality and Individual Differences, 48**(6), 757–761. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023

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. (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

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9**(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research, 27*(3), 247–259. https://doi.org/10.1023/A:1023910315561

Williams, E. C. (2015). *Self-compassion and self-forgiveness as mediated by rumination, shame proneness, and experiential avoidance: Implications for mental and physical health* [Master's thesis, East Tennessee State University]. Digital Commons. https://dc.etsu.edu/etd/2562

Yamasaki, K., Sampei, A., & Miyata, H. (2024). Relationship between rumination, self-compassion, and psychological health among Japanese university students: A cross-sectional study. *PloS one*, *19*(1), e0297691. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297691

Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., Mat Pa, M. N., Mey, S. C., Ja'afar, R., & Esa, A. R. (2011). The validity and reliability of the USM Emotional Quotient Inventory (USMEQ-i): Its use to measure Emotional Quotient (EQ) of future medical students. **International Medical Journal, 18**(4), 293–299. https://2u.pw/uduSgR

الملاحق

ملحق (1) مقياس الشفقة بالذات

إعداد(2003) Neff **:الترجمة والتقنين** :محمد السيد عبد الرحمن وآخرون(2015)

أولًا: تعليمات تطبيق المقياس

عزيزي/عزيزتي الطالب/الطالبة،

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى الشفقة بالذات لديك. يتكون المقياس من **(26)عبارة** موزعة على ثلاثة مكونات أساسية، يندرج تحت كل مكوّن بُعدان متقابلان، وهي :**الحنو على الذات مقابل الحكم على الذات، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد.**

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم اختيار الاستجابة التي تعبر عن مدى انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (✓)أمام أحد البدائل الخمسة الآتية:

تنطبق تمامًا – تنطبق بدرجة كبيرة – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق بدرجة قليلة – لا تنطبق تمامًا.

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما المطلوب اختيار الإجابة التي تصفك بصورة أكثر دقة. يرجى الإجابة عن جميع العبارات، وعدم ترك أي عبارة دون استجابة.

ثانيًا: البيانات الأساسية

- **المرحلة الدراسية** ..... :
- **الصف الدراسي** ..... :
- **نوع المدرسة** ☐ :حكومي ☐أهلي
- **المسار** ..... :
- **الدرجة التي تم الحصول عليها في اختبار القدرات العامة** ..... :
- **عدد مرات التعثر** ..... :

ثالثًا: عبارات المقياس

م	العبارة	تنطبق تمامًا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق تمامًا
	المكوّن الأول: الحنو على الذات مقابل الحكم على الذات					
	أولًا: الحنو على الذات					
1	أحاول أن أكون رفيقًا بنفسي عندما أواجه صدمة عاطفية.	☐	☐	☐	☐	☐
2	أتعامل مع نفسي بلطف وتعاطف حين أواجه ظروفًا قاسية جدًا.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أتعامل مع نفسي بلطف ورفق عندما أواجه المعاناة أو الألم.	☐	☐	☐	☐	☐
4	أجد صعوبة في مسامحة نفسي على عيوبي ونواقصي.	☐	☐	☐	☐	☐
5	أتقبل الجوانب التي لا أفضلها في نفسي.	☐	☐	☐	☐	☐
	ثانيًا: الحكم على الذات					
6	غالبًا ما أجد صعوبة في تقبّل أخطائي وعيوبي.	☐	☐	☐	☐	☐
7	أقسو على نفسي عندما تمر بي أوقات صعبة.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أجد صعوبة في تقبّل جوانب النقص في شخصيتي والتحلي بالصبر تجاهها.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أشعر بالحزن تجاه نفسي عندما أتأمل الصفات التي لا ترضيني في شخصيتي.	☐	☐	☐	☐	☐
10	تتبلد مشاعري عندما أشعر بالمعاناة.	☐	☐	☐	☐	☐
	المكوّن الثاني: الإنسانية المشتركة مقابل العزلة					
	أولًا: الإنسانية المشتركة					
11	أُدرك دائمًا أن المشكلات تشكّل جزءًا طبيعيًا من حياة كل إنسان.	☐	☐	☐	☐	☐
12	عندما أشعر بالإحباط، أذكر نفسي بأن ذلك يحدث للآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐
13	أُذَكِّر نفسي بأن مشاعر النقص التي أشعر بها هي أمر يمرّ به كثير من الناس.	☐	☐	☐	☐	☐
14	أحاول رؤية أخطائي كجزء طبيعي من أخطاء البشر.	☐	☐	☐	☐	☐

ثانيًا: العزلة						
15	ينتابني شعور بالعزلة عندما أفكر في أخطائي.	☐	☐	☐	☐	☐
16	حين يراودني الإحباط، أشعر أن الآخرين يتمتعون بحظ أوفر مني.	☐	☐	☐	☐	☐
17	أواجه المشكلات بلطف وتفهّم، كما يفعل الآخرون في مواقف مشابهة.	☐	☐	☐	☐	☐
18	عندما أخفق في تحقيق شيء مهم أعيش حالة من الوحدة مع فشلي.	☐	☐	☐	☐	☐
المكوّن الثالث: اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد						
أولًا: اليقظة العقلية						
19	أحرص على الحفاظ على اتزاني الانفعالي عندما يزعجني أمر ما.	☐	☐	☐	☐	☐
20	أنظر إلى أي موقف مؤلم يحدث لي بشكل متوازن.	☐	☐	☐	☐	☐
21	عندما لا أنجح في إنجاز أمر يهمني، أفكر فيه بمنطق وهدوء.	☐	☐	☐	☐	☐
22	عندما تنخفض روحي المعنوية أبحث عن أسباب ذلك باهتمام.	☐	☐	☐	☐	☐
ثانيًا: الإفراط في التوحد						
23	عندما أشعر بالإحباط، تسيطر عليّ فكرة أن كل شيء يبدو سيئًا.	☐	☐	☐	☐	☐
24	أشعر بالنقص عندما أخفق في تحقيق أمر مهم بالنسبة لي.	☐	☐	☐	☐	☐
25	أنفعل بشدة وأندمج عاطفيًا مع كل ما يثير غضبي.	☐	☐	☐	☐	☐
26	عندما يحدث لي شيء مؤلم، أشعر بأن ذلك أمر عارض.	☐	☐	☐	☐	☐

طريقة التصحيح

تتم الاستجابة عن بنود المقياس وفق مقياس خماسي التدريج، بحيث تتراوح الاستجابة بين **(5)درجات** للاستجابة «تنطبق تمامًا» **ودرجة واحدة** للاستجابة «لا تنطبق تمامًا» في البنود موجبة الاتجاه، بينما تعكس الدرجات في البنود سالبة الاتجاه.

ملاحظة :يحدد مفتاح التصحيح النهائي البنود التي يتعين عكس درجاتها وفق النسخة العربية المقننة المعتمدة في الدراسة.

ملحق (2)مقياس الاستجابات الاجترارية (RRS)

إعداد(2003) .Treynor et al **:الترجمة والتقنين على البيئة السعودية :**الكشكي، مجدة السيد، والمحمدي، إيمان علي(2025)

أولًا: التعريف بالمقياس

يهدف مقياس الاستجابات الاجترارية (Ruminative Responses Scale: RRS) إلى قياس ميل الفرد إلى الاستجابات الاجترارية عندما يشعر بالإحباط أو الحزن أو الاكتئاب. وتستخدم الدراسة النسخة المختصرة من المقياس، التي تتكون من **(10)بنود** موزعة على بُعدين فرعيين، هما:

1. **التأمل العميق :**البنود (1، 3، 6، 7، 8).
2. **التأمل :**البنود (2، 4، 5، 9، 10).

وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس **(0.90)**، وبلغ معامل ارتباط الاختبار وإعادة الاختبار .**(0.67)**ويستجيب المفحوص عن كل بند وفق مقياس رباعي يبدأ من «أبدًا تقريبًا» إلى «دائمًا تقريبًا.»

ثانيًا: تعليمات الإجابة

فيما يأتي مجموعة من العبارات التي تصف أفكارًا أو سلوكيات قد تراودك عندما تشعر بالحزن أو الإحباط أو الاكتئاب. اقرأ كل عبارة بعناية، وحدد مدى تكرار حدوثها لديك، وذلك بوضع علامة (✓)أمام البديل الذي يعبّر عنك بصورة أدق.

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، والمطلوب هو اختيار الإجابة التي تصف خبرتك بصورة صادقة.

ثالثًا: بدائل الاستجابة

م	العبارة	أبدًا تقريبًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا تقريبًا
	بُعد التأمل العميق				
1	تفكر في «ماذا فعلت ليحدث لي ذلك؟.«	☐	☐	☐	☐
3	تفكر «لماذا أتصرف دائمًا بهذه الطريقة؟.«	☐	☐	☐	☐
6	تفكر في موقف حديث، متمنيًا لو أن الأمور قد سارت بشكل أفضل.	☐	☐	☐	☐
7	تفكر «لماذا أعاني من مشاكل لا يعاني منها الآخرون؟.«	☐	☐	☐	☐
8	تفكر «لماذا لا يمكنني التعامل مع الأمور بشكل أفضل؟.«	☐	☐	☐	☐
	بُعد التأمل				
2	تحلل الأحداث الأخيرة لمحاولة فهم سبب اكتئابك (حزنك).	☐	☐	☐	☐
4	تختلي بنفسك وتفكر في سبب شعورك بهذه المشاعر.	☐	☐	☐	☐
5	تكتب ما تفكر فيه وتقوم بتحليله.	☐	☐	☐	☐
9	تحلل شخصيتك لمحاولة فهم سبب إصابتك بالحزن والكآبة.	☐	☐	☐	☐
10	تذهب إلى مكان ما بمفردك لتفكر في مشاعرك.	☐	☐	☐	☐

رابعًا: تصحيح المقياس

تُعطى الاستجابات أوزانًا تتراوح بين **(4–1)**، على النحو الآتي:

الاستجابة	الدرجة
أبدًا تقريبًا	1
أحيانًا	2
غالبًا	3
دائمًا تقريبًا	4

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين **(40–10)درجة**، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاستجابات الاجترارية لدى المفحوص.

ملحق (3)مقياس جودة الحياة النفسية

إعداد :كارول رايف، (Carol Ryff, 2007) **الترجمة والتقنين :** الكشكي، مجدة السيد(2024)

أولًا: التعريف بالمقياس

يتكون مقياس جودة الحياة النفسية من **(18)عبارة** موزعة على ستة أبعاد فرعية، بواقع **ثلاث عبارات لكل بُعد**، وهي: الاستقلالية، والتمكين البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف من الحياة، وتقبل الذات.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين **(108–18)درجة** .ويستجيب المفحوص عن العبارات وفق مقياس سداسي يبدأ من «غير موافق بشدة» وينتهي بـ«موافق بشدة». وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة النفسية.

ثانيًا: تعليمات الإجابة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعض الأفكار والمشاعر والاتجاهات المتعلقة بالحياة الشخصية والنفسية. اقرأ كل عبارة بعناية، ثم حدد درجة موافقتك عليها بوضع علامة **(✓)**أمام البديل الذي يعبر عن رأيك بصورة أدق.

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، والمطلوب هو اختيار الاستجابة التي تعبر عن رأيك أو شعورك الفعلي.

ثالثًا: بدائل الاستجابة

م	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
البعد الأول: الاستقلالية							
1	أميل للتأثر بالناس أصحاب الآراء القوية.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	أثق في آرائي حتى وإن كانت مختلفة عن نمط تفكير غالبية الناس.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3	أحكم على نفسي بما أراه مهمًا وليس بالقيم التي يعتقد الآخرون أنها مهمة.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
البعد الثاني: التمكين البيئي							
4	عادة ما تحبطني متطلبات الحياة اليومية.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	بشكل عام أشعر أنني متحكم ومسؤول عن الموقف الذي أعيش فيه.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	أجيد إدارة مسؤوليات الحياة اليومية.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
البعد الثالث: النمو الشخصي							
7	الحياة بالنسبة لي عملية مستمرة من التعلم والتغير والنمو.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	أعتقد أنه من المهم الحصول على خبرات جديدة تتحدى رؤيتي لنفسي وللعالم.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	لقد توقفت منذ زمن طويل عن محاولة القيام بتحسينات أو تغييرات كبيرة في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية							
10	الحفاظ على علاقات مقربة أصبح شيئًا صعبًا ومحبطًا.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	يصفني الناس بأنني شخص معطاء وبأني على استعداد لمشاركة وقتي مع الآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	لم تكن لدي الكثير من العلاقات الدافئة والمبنية على الثقة مع الآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
البعد الخامس: الهدف من الحياة							
13	بعض الناس يقضون حياتهم بدون هدف، ولكنني لست واحدًا منهم.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	أعيش الحياة يومًا بيوم ولا أفكر في المستقبل.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	أشعر أحيانًا وكأنني قد فعلت كل ما يمكن فعله في الحياة.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
البعد السادس: تقبل الذات							
16	أحب أغلب جوانب شخصيتي.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	عندما أنظر إلى قصة حياتي، أجد أنني سعيد بما وصلت إليه الأمور.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	أشعر بشكل عام بخيبة أمل تجاه إنجازاتي في الحياة.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

رابعًا: توزيع البنود على الأبعاد

م	البعد	البنود	البنود موجبة الاتجاه	البنود سالبة الاتجاه
1	الاستقلالية	1–3	2، 3	1
2	التمكين البيئي	4–6	5، 6	4
3	النمو الشخصي	7–9	7، 8	9
4	العلاقات الإيجابية	10–12	11	10، 12
5	الهدف من الحياة	13–15	13	14، 15
6	تقبل الذات	16–18	16، 17	18
المجموع		**18بندًا**	**10**	**8**

خامسًا: طريقة التصحيح

تُعطى الاستجابات على العبارات موجبة الاتجاه درجات تتراوح من **(6–1)**وفق الترتيب الآتي:

غير موافق بشدة = 1، غير موافق إلى حد ما = 2، غير موافق = 3، موافق إلى حد ما = 4، موافق = 5، موافق بشدة = 6.

أما العبارات سالبة الاتجاه، فتعكس درجاتها على النحو الآتي:

غير موافق بشدة = 6، غير موافق إلى حد ما = 5، غير موافق = 4، موافق إلى حد ما = 3، موافق = 2، موافق بشدة = 1.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين **(108–18)درجة**، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة النفسية.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 06/ 05/ 2026م

واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أ.د. عبد الله بن علي الربيعان*
alrubaian@qu.edu.sa

منار بنت يوسف العمار**
431213973@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة درجة إلمامهن بأساليب الكشف، إضافة إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبقت على عينة مكونة من (315) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن درجة معرفة المعلمات بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة، سواء فيما يتعلق بالمعرفة العامة بهذه الفئة أم بخصائصهم، كما جاءت درجة معرفتهن بأساليب الكشف مرتفعة كذلك. وأكدت النتائج أهمية التعاون بين معلمات رياض الأطفال والمعلمين الآخرين في التعرف إلى هذه الفئة والكشف المبكر عنها. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعرفة المعلمات تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعدد الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على تدريب في مجال الموهبة وصعوبات التعلم. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بأهمية تعزيز كفايات معلمات رياض الأطفال في مجال الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من خلال البرامج التدريبية المتخصصة، وتضمين برامج الإعداد الجامعي محتويات تتعلق بأساليب وأدوات الكشف المبكر.

الكلمات المفتاحية: المعرفة - معلمات رياض الأطفال - الكشف المبكر - الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

* أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

** طالبة الماجستير، صعوبات تعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الربيعان، عبد الله بن علي، العمار، منار بنت يوسف. (2026). واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 255-290.

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

OPEN ACCESS
Received: 18-04-2026
Accepted: 22-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Current Level of Kindergarten Teachers' Knowledge of Early Identification of Gifted Children with Learning Disabilities

Prof. Abdullah Ali Alrubaian *
alrubaian@qu.edu.sa

Mnar Yousef Alammar **
431213973@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to examine kindergarten teachers' knowledge of the early identification of gifted children with learning disabilities, assess their knowledge of identification methods, and investigate the effects of selected demographic variables. A descriptive research design was employed, and data were collected using a questionnaire administered to a sample of 315 kindergarten teachers in the Qassim Region, Saudi Arabia. The findings indicated that teachers demonstrated a high level of knowledge about gifted children with learning disabilities, both in terms of their general understanding of this population and their knowledge of their characteristics. Teachers also demonstrated a high level of knowledge of early identification methods. The findings further highlighted the importance of collaboration between kindergarten teachers and other educators in recognizing and facilitating the early identification of this population. No statistically significant differences were found in teachers' overall knowledge scores based on academic qualification or years of teaching experience. However, statistically significant differences were found based on the number of training courses attended, favoring teachers who had received training in gifted education and learning disabilities. In light of these findings, the study recommended strengthening kindergarten teachers' competencies in the early identification of gifted children with learning disabilities through specialized training programs and incorporating content on early identification methods and tools into teacher preparation programs.

Keywords: Knowledge; kindergarten teachers; early identification; gifted children with learning disabilities.

* Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Master's Student in Learning Disabilities, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alrubaian, Abdullah Ali & Alammar, Mnar Yousef. (2026). The Current Level of Kindergarten Teachers' Knowledge of Early Identification of Gifted Children with Learning Disabilities, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 255-290

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3388

مقدمة الدراسة:

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أكثر المراحل التربوية أهمية في تشكيل شخصية الطفل وبناء جوانب نموه المختلفة، إذ تمثل البيئة التعليمية الأولى المنظمة التي ينتقل فيها الطفل من نطاق الأسرة إلى بيئة اجتماعية وتعليمية أوسع، تُسهم في تنمية قدراته المعرفية والانفعالية والاجتماعية والحركية بصورة متكاملة. كما تُعد هذه المرحلة فترة حساسة للنمو؛ لما تشهده من تطورات متسارعة في العمليات العقلية واللغوية والاجتماعية، الأمر الذي يجعلها مرحلة حاسمة في اكتشاف قدرات الأطفال واستعداداتهم المختلفة، وكذلك التعرف المبكر على المشكلات أو الصعوبات التي قد تؤثر في نموهم وتعلمهم مستقبلًا.

وتسعى مؤسسات رياض الأطفال إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية التي تتجاوز مجرد الرعاية والتعليم الأولي، لتشمل تنمية الاستقلالية، وتعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، إضافة إلى الكشف المبكر عن الفروق الفردية بين الأطفال. ويبرز هنا الدور المحوري لمعلمات رياض الأطفال في ملاحظة سلوك الأطفال وأدائهم داخل المواقف التعليمية المختلفة، بما يساعد على التعرف على مؤشرات القدرات المرتفعة أو الصعوبات النمائية والأكاديمية في وقت مبكر (الأغا، 2024؛ Shabani & Atanasoska, 2021).

ويُنظر إلى الكشف المبكر في ميدان التربية الخاصة بوصفه الخطوة الأولى والأساسية في التعرف على الأطفال الذين تظهر لديهم مؤشرات غير نمطية في النمو أو التعلم أو السلوك، سواء تمثلت هذه المؤشرات في قدرات واستعدادات مرتفعة، أو في صعوبات تعلم أو اضطرابات نمائية محتملة. وتنبع أهمية الكشف المبكر من كونه عملية وقائية تسهم في تقديم التدخلات والخدمات المناسبة في الوقت الملائم، مما يساعد على الحد من تفاقم المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية مستقبلًا، ويرفع من فرص التكيف الأكاديمي والاجتماعي للأطفال (السلمان والحنو، 2024؛ Khasanah et al., 2020).

وتزداد أهمية الكشف المبكر بصورة أكبر عند الحديث عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهي الفئة التي تجمع بين امتلاك قدرات عقلية أو إبداعية مرتفعة من جهة، ووجود صعوبات تعلم أو اضطرابات في بعض العمليات المعرفية أو الأكاديمية من جهة أخرى (وادة، 2022). وقد ظهر الاهتمام بهذه الفئة بصورة واضحة خلال العقود الأخيرة تحت مسمى "الاستثنائيين مرتين"، نظرًا لما تتسم به من خصائص متداخلة ومعقدة تجعل عملية التعرف عليها أكثر صعوبة مقارنة بالفئات الأخرى (Alsamiri, 2019; Alsamiri & Aljohni, 2019).

وتشير الأدبيات إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يمتلكون قدرات مرتفعة في التفكير وحل المشكلات والإبداع والتعبير، في الوقت الذي يعانون فيه من صعوبات تتعلق بالانتباه، أو الذاكرة، أو اللغة، أو بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، الأمر الذي يؤدي - في كثير من الأحيان - إلى إخفاء

الموهبة خلف الصعوبة، أو إخفاء الصعوبة خلف الموهبة، وبالتالي تعرض هذه الفئة لخطر سوء الفهم أو التصنيف الخاطئ أو التأخر في الحصول على الخدمات المناسبة (وادة، 2022؛ Alsharif & Alasiri, 2022).

كما تؤكد الدراسات أن تجاهل الكشف المبكر عن هذه الفئة قد يترتب عليه العديد من الآثار النفسية والتعليمية والاجتماعية، مثل: انخفاض مفهوم الذات، وضعف الدافعية للتعلم، وتكرار خبرات الفشل والإحباط، إضافة إلى ضياع فرص تنمية مواهبهم واستثمار قدراتهم بصورة سليمة (David, 2021; Allam & Martin, 2021).

ويُعد نجاح عملية الكشف المبكر مرتبطًا بدرجة كبيرة بمدى معرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأساليب التعرف عليهم، والمؤشرات السلوكية والمعرفية الدالة عليهم داخل البيئة الصفية. فالمعلمة تمثل خط الدفاع الأول في ملاحظة الفروق الفردية بين الأطفال، وتحديد المؤشرات الأولية التي تستدعي المتابعة أو الإحالة للتقييم المتخصص، وهو ما يتطلب امتلاكها كفايات معرفية ومهنية مرتبطة بالنمو الطبيعي للطفل، وبخصائص الموهبة وصعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة (Dereli & Deli, 2022؛ Lukáčiková et al., 2022).

وانطلاقًا من أهمية مرحلة رياض الأطفال بوصفها مرحلة حاسمة في اكتشاف القدرات والصعوبات، وأهمية الكشف المبكر في الحد من الآثار السلبية الناتجة عن التأخر في التعرف على هذه الفئة، إضافة إلى أهمية دعم توجهات المملكة العربية السعودية نحو تطوير خدمات الطفولة المبكرة ورعاية الفئات الخاصة بما ينسجم مع مستهدفات رؤية السعودية 2030، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بما يسهم في تعزيز الوعي بهذه الفئة، ودعم فرص اكتشافها ورعايتها في المراحل العمرية المبكرة.

مشكلة الدراسة:

تُعد فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات تعقيدًا في الكشف والتعرف؛ نظرًا لما يحدث من إخفاء متبادل بين الموهبة وصعوبات التعلم، مما يجعل ملاحظة خصائصهم الحقيقية أمرًا صعبًا (وادة، 2022؛ أبو قلة وعبد المعطي، 2006؛ Alsharif & Alasiri, 2022). ويترتب على التأخر في اكتشاف هذه الفئة آثار نفسية وتربوية سلبية، كتدني تقدير الذات وفقدان فرص التدخل المبكر (Inci, 2021؛ سليمان ومنيب، 2010)، مما يبرز أهمية الكشف المبكر عنهم في مرحلة رياض الأطفال التي تظهر فيها المؤشرات النمائية والسلوكية الأولية. وتؤدي معلمات رياض الأطفال دورًا محوريًا في هذا السياق؛ بحكم تفاعلهن المباشر واليومي مع الأطفال، إلا أن محدودية معرفتهن بخصائص هذه الفئة قد تؤدي إلى إغفالها وحرمانها من الخدمات المناسبة (البحيري، 2006؛ الشمري، 2005؛ القاضي، 2015؛ السبيعي والصياد،

2020). وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود تفاوت في مستوى معرفة المعلمين بهذه الفئة وأساليب الكشف عنها؛ فقد أوضحت دراسة باسليم والرشيدي (2023) وجود تحديات في اكتشاف هذه الفئة، وبيّنت دراسة مقابلة ومسعود (2022) أن معرفة المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية جاءت بدرجة متوسطة، كما أكدت دراسات أخرى الحاجة إلى تعزيز وعي المعلمات بهذه الفئة وتدريبهن على أساليب الكشف (أبو الجود وآخرون، 2021؛ رهبيني، 2019؛ Al-Mamari et al., 2020). وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، فإن معظمها تناول الموهبة وصعوبات التعلم بصورة منفصلة، أو ركّز على مراحل تعليمية لاحقة، ولم تتناول بصورة مباشرة معرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأساليب الكشف المبكر عنهم ضمن إطار واحد في البيئة السعودية. وانطلاقًا من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ودرجة معرفتهن بأساليب الكشف المبكر عنهم، والتعرف على الفروق تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الرئيس: ما واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويتفرع منه الأهداف الآتية:

1. الكشف عن معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
2. الكشف عن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم.
3. التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية مثل: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) في تحديد الفروق في واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

يمكن عرض أهم النقاط التي تؤكد على أهمية الدراسة فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. ندرة الدراسات التي اهتمت بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – على حد علم الباحثين – إذ إن أغلب الدراسات اهتمت بالأطفال الموهوبين أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلٌّ على حدة.
2. معظم الدراسات التي اهتمت بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أُجريت على طلبة من فئات عمرية أكبر، مما يزيد من حاجة ميدان التربية الخاصة ورياض الأطفال لهذا النوع من الدراسات، التي تهدف إلى الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
3. أهمية عملية الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لما لها من دور في توفير الخدمات والبرامج التربوية والتعليمية المناسبة لهم.
4. أهمية الفئة الموجه إليها موضوع الدراسة، وهنَّ معلمات رياض الأطفال؛ إذ إنهن الركيزة الأساسية لتعليم الأطفال بصفة عامة في مرحلة ما قبل المدرسة، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية والسعودية حول الاستثنائية المزدوجة في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي مرحلة لم تحظَ بالقدر الكافي من البحث مقارنة بالمراحل اللاحقة.
2. قد تساعد نتائج الدراسة في تحديد جوانب القوة والقصور في معرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأساليب الكشف عنهم.
3. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة كليات التربية وبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال في تضمين محتوى متخصص حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والكشف المبكر عنهم.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على قياس المعرفة المهنية لمعلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومعرفتهن بخصائصهم، وبأساليب الكشف والتعرف عليهم.
- طُبقت الدراسة على مؤسسات رياض الأطفال التابعة لوزارة التعليم بمنطقة القصيم.
- طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ.
- تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال بمنطقة القصيم، وطُبقت على عينة منهن بلغت (315) معلمة

مصطلحات الدراسة:

1. **المعرفة: (Knowledge)**

- **التعريف الاصطلاحي:** هي "نتاج المعلومات والتجارب والخبرات التي يكتسبها الفرد طوال حياته العلمية ذات العلاقة بالمعرفة والابتكار وما توافق من الإنتاج الفكري سواء كان باللغة العربية أو الإنجليزية" (جمال وعيد، ٢٠٢٠، ص.٢٥٣).
- **التعريف الإجرائي:** هي ما يدركه الفرد أو يكتسبه ويعمل على استيعابه من واقع الحياة أو من الثقافة والعلم والاطلاع، ويستدل على المعرفة من خلال الدرجة التي ستحصل عليها المعلمات من خلال الاستبانة.

2. **معلمات رياض الأطفال: (Kindergarten Teachers)**

- **التعريف الاصطلاحي:** تعرف بلبار (٢٠٢٠) معلمات رياض الأطفال بأنهن: "المعلمات اللواتي تلقين تكويناً في مؤسسات خاصة بمربيات الأطفال أو اللواتي يحملن شهادات جامعية، ويرتبطن بعقد عمل مع إحدى مؤسسات رياض الأطفال الخاصة ويتمتعن بخصائص شخصية واجتماعية متميزة" (ص.٨).
- **التعريف الإجرائي:** هن المعلمات اللاتي تم إعدادهن وتدريبهن على مستوى عالٍ مهنيًا لتقديم الرعاية السليمة لأطفال ما قبل المدرسة في مؤسسات رياض الأطفال بمنطقة القصيم، لما يتمتعن به من تأثير بالغ على الأطفال، ويعملن على تحقيق المهام والأهداف التربوية بإتقان.

3. **الكشف المبكر: (Early Detection):**

- **التعريف الاصطلاحي:** يُعرَّف الكشف المبكر بأنه: "مجموعة من الإجراءات والأساليب المنظمة التي تهدف إلى التعرف على الأطفال الذين يُظهرون مؤشرات أولية تدل على وجود قدرات مرتفعة أو صعوبات نمائية أو أكاديمية، وذلك في مراحل عمرية مبكرة بهدف تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم في الوقت المناسب" (المعمرية وآخرون، 2015).
- **التعريف الإجرائي:** هو معرفة جوانب القوة والضعف عند الفرد في مرحلة مبكرة لمعالجة القصور والضعف قبل تفاقمها، وللعمل على تعزيز جوانب القوة ودعمها وتطويرها بالشكل المناسب.

4. **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: (Gifted Children With Learning Disabilities)**

- **التعريف الاصطلاحي:** هم "مجموعة الأفراد الذين يمتلكون مؤشرات سلوكية تدل على تفوقهم وتميزهم وتمتعهم ببعض المواهب في مجالات التفوق العقلي والموهبة، إلا أنهم في

الوقت نفسه يعانون عجزًا أو قصورًا في عمليات التعلم في بعض المجالات الأكاديمية" (الزغول وآخرون، ٢٠١٥، ص.١٠٠).

- **التعريف الإجرائي:** هم الطلبة الذين يحققون قدرات ومهارات عالية في مجالات مختلفة، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من صعوبات محددة في بعض المجالات، ويحتاجون إلى دعم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، والعمل على تذليل الصعوبات أمامهم.

الإطار النظري:

تتطلب دراسة واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم استعراضًا نظريًّا موجزًا للمفاهيم والأسس التي يقوم عليها موضوع الدراسة، وذلك عبر أربعة محاور رئيسة تتدرج من العام إلى الخاص.

أولاً: مرحلة رياض الأطفال وأهميتها في الكشف المبكر:

تُعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة نمائية حاسمة تتسارع فيها معدلات النمو المعرفي واللغوي والاجتماعي، وتتشكل خلالها الأسس الأولى للتعلم المنظم. وتتيح هذه المرحلة فرصة فريدة لملاحظة الفروق الفردية بين الأطفال، والتعرف المبكر على المؤشرات الدالة على قدرات مرتفعة أو صعوبات نمائية محتملة. وتؤدي المعلمة دورًا محوريًّا في هذا السياق بوصفها الفاعل التربوي الأكثر تماسًّا مع الطفل يوميًّا، مما يجعلها الأقدر على ملاحظة الأنماط غير العادية في الأداء والسلوك (الأغا، 2024؛ Shabani & Atanasoska, 2021).

ثانيًا: الموهبة وصعوبات التعلم في الطفولة المبكرة:

تشير الأدبيات إلى أن الموهبة تتجلى في قدرات عقلية أو إبداعية تفوق المتوسط، بينما تتمثل صعوبات التعلم في اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، كالانتباه والذاكرة والإدراك. ويُعد التعرف على كل منهما في مرحلة مبكرة أمرًا ضروريًّا لتقديم التدخلات المناسبة، إلا أن التحدي يكمن في أن مؤشراتهما قد تتداخل أو تتخفى إحداهما خلف الأخرى (السبيعي والصياد، 2020؛ Dereli & Deli, 2022).

ثالثًا: فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (الاستثنائيون مرتين):

تُعرف هذه الفئة بأنها مجموعة الأطفال الذين يمتلكون قدرات عقلية أو مواهب مرتفعة، وفي الوقت ذاته يعانون من صعوبات في بعض المجالات الأكاديمية أو النمائية (الزغول وآخرون، 2015). وتتسم هذه الفئة بخصائص مركبة ومتناقضة ظاهريًّا؛ إذ قد يُظهر الطفل إبداعًا وفضولًا علميًّا مرتفعًا مع صعوبات في القراءة أو الكتابة أو التآزر الحركي. ويؤدي هذا التداخل إلى ظاهرة "الإخفاء المتبادل"، إذ قد تُخفي الموهبة

الصعوبة أو العكس، مما يجعل هذه الفئة من أكثر الفئات عرضة لسوء التعرف أو التأخر في الاكتشاف (وادة، 2022؛ Alsamiri, 2019).

رابعًا: الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودور المعلمات:

يُعد الكشف المبكر عملية منظمة تهدف إلى التعرف على الأطفال الذين يُظهرون مؤشرات مزدوجة تجمع بين القدرة المرتفعة والصعوبة الأكاديمية أو النمائية، وذلك باستخدام أساليب متعددة تشمل: الملاحظة المنظمة، وقوائم الخصائص السلوكية، واختبارات الذكاء، ومقاييس التقدير، والتنسيق بين فريق متعدد التخصصات (المعمرية وآخرون، 2015). وتؤكد الأدبيات أن نجاح عملية الكشف يرتبط بمدى امتلاك المعلمات معرفة كافية بخصائص هذه الفئة وأساليب التعرف عليها، وأن ضعف هذه المعرفة يؤدي إلى إغفال الفئة وحرمانها من الخدمات المناسبة (البحيري، 2006؛ Lukáčiková et al., 2022). كما تشير الدراسات إلى أن البرامج التدريبية المتخصصة تسهم بفاعلية في رفع مستوى وعي المعلمات بأساليب الكشف المبكر (Al-Mamari et al., 2020؛ محمد وآخرون، 2020).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات اهتمت بالكشف المبكر:

هدفت دراسة باسليم والرشيدي (٢٠٢٣) إلى التعرف على التحديات التي تواجه القادة التربويين في اكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع القادة التربويين بمحافظة جدة، وبينت النتائج موافقة عالية على أنه توجد تحديات تواجه القادة التربويين في اكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هناك صعوبات أكاديمية وإدراكية وسلوكية وعوائق وتحديات لدعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى سلام (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى بناء دالة تمييزية مكونة من (٧) مقاييس فرعية، والتحقق من خصائصها السيكومترية في الكشف المبكر على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً بالصف الأول الابتدائي (الموهوبين/ ذوي صعوبات التعلم/ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) وتوصلت النتائج إلى ارتفاع درجة الخصائص السيكومترية للدالة التمييزية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٠) إلى التوصل إلى أساليب وطرق الكشف عن الموهوبين بدولة الكويت في مرحلة رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة مقياس برايد مع (٦٠) طفلاً في مدارس رياض الأطفال في دولة الكويت وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة تليدي وشاهين (٢٠١٩) إلى التعرف على اتجاهات العاملين في المنظمات الخيرية بمنطقة عسير نحو الكشف عن الموهوبين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن مفاهيم الموهبة الأكثر تأييدا هي أن الموهبة تظهر على صاحبها وأنها استعداد فطري للنبوغ بشهادة خبراء المجال، وكذلك أهمية الكشف عن الموهوب كونه يعد ضرورة لرعايته وتمكينه من النبوغ في مجال نافع.

ثانيًا: دراسات اهتمت بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

قام Alsharif and Alasiri (2022) بدراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه الطالبات الموهوبات من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، واستخدمت الدراسة أداة المقابلات شبه المنظمة مع (٧) من معلماتهن في منطقة مكة المكرمة "مكة وجدة والطائف" وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من العقبات التعليمية بما في ذلك عدم وجود دورات معدلة أو معلمات متخصصات لهذه الفئة، وعدم وجود وقت كافٍ يتيح للطالبات التعبير عن مواهبهن.

وأجرى Al-Mamari et al. (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر وحدات التدريب عبر الإنترنت على معرفة المعلمين بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة أداة الاختبار مع (٦٠) معلمًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المعلمين في المجموعة التجريبية.

وقام السميري وآخرون (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع (١٠١) من المعلمين والمعلمات، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في إدراك خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف تخصص المعلم لصالح معلمي التربية الخاصة.

كما أجرى الشمري والربيعان (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع (١٧٣) معلمًا للمرحلة الابتدائية في منطقتي حائل والقصيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة كبيرة، كذلك كانت اتجاهاتهم نحو تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة مرتفعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه الشبه: اتفقت دراسة باسليم والرشيدي (2023)، ودراسة سلام (2020)، ودراسة محمد وآخرين (2020)، ودراسة تليدي وشاهين (2019) على التأكيد على أهمية الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعدّه ضرورة تربوية تسهم في التعرف على هذه الفئة وتقديم الخدمات

المناسبة لها في الوقت الملائم. كما تشابهت دراسات(2022) Alsharif & Alasiri ، والسميري وآخرين (2019)، والشمري والربيعان (2019) في اهتمامها بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتحديات التي تواجه عملية اكتشافهم ورعايتهم. كذلك اتفقت معظم الدراسات السابقة على الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، بالإضافة إلى تأكيدها أهمية التدريب والتأهيل في رفع كفاءة المعلمين والمعلمات في الكشف عن هذه الفئة والتعامل معها بصورة فاعلة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها ومنهجياتها والفئات المستهدفة فيها؛ إذ ركزت دراسة سلام (2020) على بناء أداة سيكومترية للكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في حين اتجهت دراستا محمد وآخرين (2020) و Al-Mamari et al. (2020)إلى استخدام المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين. كما تباينت الدراسات من حيث الفئات المستهدفة؛ فاستهدفت دراسة باسليم والرشيدي (2023) القادة التربويين، بينما ركزت دراستا السميري وآخرين (2019) والشمري والربيعان (2019) على المعلمين والمعلمات، في حين تناولت دراسة Alsharif & Alasiri (2022)الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. ويعكس هذا التباين تنوع الاتجاهات البحثية المرتبطة بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من حيث الأهداف، والعينات، والإجراءات البحثية.

ثالثًا: أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية من دراسة باسليم والرشيدي (2023) في تحديد أبرز التحديات الواقعية التي تواجه عملية الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما استفادت من دراسة سلام (2020) في بناء أداة قياس تتسم بالدقة العلمية والخصائص السيكومترية المناسبة. كذلك أفادت دراستا محمد وآخرين (2020) و Al-Mamari et al. (2020)في توضيح أهمية البرامج التدريبية ودورها في تنمية مهارات المعلمين في الكشف عن هذه الفئة والتعامل معها. كما أسهمت دراسات السميري وآخرين (2019)، والشمري والربيعان (2019)، و Alsharif & Alasiri (2022)في إثراء الجانب النظري المتعلق بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والعوامل المؤثرة في اكتشافهم، مما ساعد في بناء الإطار النظري وصياغة أداة الدراسة الحالية بصورة أكثر شمولًا ودقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، ونظراً لاستخدامه في معظم الدراسات السابقة في ميدان العلوم الإنسانية وميدان التربية الخاصة، إذ يصف الظواهر وواقع الأشياء من الناحيتين النوعية والكمية وذلك لتصحيح الواقع أو استكماله أو استحداث معرفة جديدة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل المجتمع - في الدراسة الحالية - في جميع معلمات رياض الأطفال في منطقة القصيم البالغ عددهن (1276)، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (315) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بطريقة العينة المتاحة (الميسّرة)؛ إذ وُزّع رابط الاستبانة الإلكتروني على معلمات رياض الأطفال بالمنطقة وأُدرجت في العينة كل من استجابت له، وتم التطبيق عليهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت من (29) عبارة تتوزع على محورين رئيسين يتمثل الأول منهما في المعرفة بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتضمن بعدين أساسيين هما: بعد المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتضمن (9) عبارات، والثاني وهو بعد المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتضمن (10) عبارات، بينما يتعلق المحور الثاني للاستبانة بالمعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتضمن (10) عبارات.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تقيس المعرفة المهنية لدى المعلمات من خلال أسلوب التقرير الذاتي، وهو أسلوب منهجي شائع ومعتمد في الدراسات التربوية الوصفية المسحية التي تستهدف رصد واقع المعرفة المهنية لدى أفراد العينة؛ إذ لا يقتصر مفهوم المعرفة منهجيًّا على المعرفة التحصيلية المقاسة باختبارات موضوعية، بل يشمل المعرفة المهنية والإدراكية التي يُقاس مستواها من خلال تقدير الأفراد لمعارفهم في سياق الممارسة المهنية.

خطوات بناء الاستبانة: بُنيت الاستبانة وفق الخطوات الآتية: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأساليب الكشف عنهم، ثم تحديد الأبعاد الرئيسة في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، ثم صياغة العبارات الأولية لكل بعد، ثم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية. صدق الاستبانة: أولًا: صدق المحكمين: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم. ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ومعامل أوميجا لمكدونالد، وأشارت النتائج إلى تمتع الاستبانة بدرجة مقبولة من الثبات. الصورة النهائية للأداة: تكونت الاستبانة - في صورتها النهائية - من (29) عبارة

موزعة على ثلاثة أبعاد، يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق إطلاقًا).

توضيح متعلق بعنوان الدراسة: تم الإبقاء على عنوان الدراسة بصيغته الحالية لكون عبارة " واقع المعرفة" من المصطلحات الشائعة في الدراسات التربوية الوصفية التي تستهدف التعرف على مستوى المعرفة المهنية لدى أفراد العينة من خلال أدوات التقرير الذاتي. كما أن الدراسة لا تقتصر على قياس الإدراك الذاتي للمعرفة، وإنما تتناول المعارف والمؤشرات والممارسات المرتبطة بالكشف المبكر، مما يجعل عنوان الدراسة الحالي أكثر اتساقًا مع طبيعة الدراسة وأهدافها وأداة قياسها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل ثبات أومجا لمكدونالد MacDonald's Omega في التأكد من ثبات درجات الاستبانة ومحاورها وأبعادها الفرعية.
- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Means والانحرافات المعيارية Std. Deviation: في الكشف عن واقع معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- وقبل إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، تم التحقق من الافتراضات الإحصائية اللازمة، وتشمل: اختبار الاعتدالية للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، واختبار ليفين (Levene) للتحقق من تجانس التباينات بين المجموعات، وفحص القيم المتطرفة، وأظهرت النتائج استيفاء البيانات لهذه الافتراضات.
- اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأساليب الكشف والتعرف عليهم التي ترجع لاختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).
- اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه

نتائج الدراسة ومناقشتها

وقد اعتُمدت المعايير التالية للحكم على درجة التحقق وفقًا للمتوسط الحسابي: منخفضة جدًّا (من 1.00 إلى 1.80)، منخفضة (من 1.81 إلى 2.60)، متوسطة (من 2.61 إلى 3.40)، مرتفعة (من 3.41 إلى 4.20)، مرتفعة جدًّا (من 4.21 إلى 5.00).

أولاً: نتائج السؤال الأول:

نصَّ السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟".

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والكشف عن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة، والمتعلقة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، وكانت النتائج كما هي موضحة فيما يأتي:

البعد الأول: المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

جدول (1):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	أمتلك معرفة كافية بوجود فئة من الأطفال يمتلكون موهبة ويعانون من صعوبات تعلم في آن واحد	3.987	0.871	مرتفعة	2
2	أستطيع التمييز بين خصائص الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم والطفل ذي صعوبات التعلم فقط	3.749	0.912	مرتفعة	4
3	ألمّ إلماماً جيداً بالمؤشرات السلوكية التي قد تدل على أن طفلاً موهوباً يواجه صعوبات في التعلم	3.540	0.991	مرتفعة	5
4	أستطيع تحديد أبرز المشكلات التي يعانيها الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم	3.429	0.973	مرتفعة	6
5	أمتلك معرفة بأساليب الرعاية التربوية المناسبة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.225	1.030	متوسطة	8
6	أستطيع تحديد العوامل التي تسهم في تنمية الموهبة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم	3.375	1.037	متوسطة	7
7	أمتلك معرفة كافية خاصة بسبل التعامل مع الصعوبات التعليمية لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.200	0.991	متوسطة	9
8	أقدر أهمية المتابعة المستمرة لتقدم الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	4.200	0.750	مرتفعة	1

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
9	أعرف أساليب التواصل الفعال مع أولياء أمور الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.752	0.838	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية للمعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.606	0.932	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالمعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، متحققة بدرجة مرتفعة، بمتوسط وزني بلغ (3.606 من 5)، وانحراف معياري بلغ (0.932). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فقد جاءت ست عبارات متحققة بدرجة مرتفعة من معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وثلاث عبارات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.200 و4.200). وجاءت العبارات مرتبة حسب درجة التحقق كالآتي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات:

- جاءت العبارة: "أقدر أهمية المتابعة المستمرة لتقدم الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.200)، بانحراف معياري بلغ (0.750). وتفسر هذه النتيجة بوجود إدراك عميق لدى المعلمات لأهمية المتابعة المستمرة، ويرجع ذلك إلى طبيعة العمل في مرحلة رياض الأطفال التي تعتمد على الملاحظة اليومية والتقويم المستمر، مما يعزز وعي المعلمات بأهمية تتبع نمو الطفل واكتشاف أي تباينات في أدائه.
- جاءت العبارة: "أمتلك معرفة كافية بوجود فئة من الأطفال يمتلكون موهبة ويعانون من صعوبات تعلم في آن واحد" في الترتيب الثاني من حيث التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (3.987)، بانحراف معياري بلغ (0.871). وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات لديهن وعي مقبول بمفهوم ازدواجية الخصائص (الموهبة مع صعوبات التعلم)، وقد يعود ذلك إلى انتشار هذا المفهوم في الأدبيات التربوية الحديثة وبرامج إعداد المعلمات، مما أسهم في ترسيخ الفهم العام لهذه الفئة.
- جاءت العبارة: "أعرف أساليب التواصل الفعال مع أولياء أمور الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (3.752)، بانحراف معياري بلغ

(0.838). وتفسر هذه النتيجة بأن ارتفاع هذه العبارة يعكس طبيعة العلاقة التشاركية بين الروضة والأسرة، إذ تحرص المعلمات على التواصل المستمر مع أولياء الأمور، إلا أن هذا التواصل قد يكون عامًا وليس متخصصًا بشكل كافٍ فيما يتعلق بخصائص هذه الفئة تحديدًا.

البعد الثاني: المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

جدول (2):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة المعلمات بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	أعرف أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يمتلكون قدرات عقلية عالية في مجال أو أكثر	4.346	0.661	مرتفعة جداً	1
2	أمتلك معرفة بأنه من خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجود تباين واضح بين قدراتهم العقلية العالية وأدائهم الأكاديمي	3.978	0.897	مرتفعة	8
3	أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يُظهرون إبداعاً ملحوظاً في مجالات معينة رغم صعوباتهم الأكاديمية	4.146	0.768	مرتفعة	2
4	أعرف أن من خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجود فضول علمي ورغبة قوية في الاستكشاف	4.079	0.784	مرتفعة	4
5	أعرف أن لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم القدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية	4.041	0.803	مرتفعة	6
6	أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون صعوبات في التآزر البصري-الحركي	3.860	0.937	مرتفعة	10
7	أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتلكون حساً فنياً أو خيالاً مميزاً في التعبير عن أفكارهم	4.063	0.815	مرتفعة	5
8	أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات قد يواجهون تحديات في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم	4.133	0.807	مرتفعة	3
9	أعرف أن من خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم شعورهم بالحساسية الانفعالية المفرطة	3.937	0.876	مرتفعة	9
10	أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون مثابرة عالية عند العمل في المجالات التي تهمهم	4.025	0.825	مرتفعة	7
	الدرجة الكلية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	4.061	0.817	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم متحققة بدرجة مرتفعة، بمتوسط وزني بلغ (4.061 من 5)، وانحراف معياري بلغ (0.817). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فقد جاءت واحدة منها بدرجة مرتفعة جدًّا في معرفة معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما جاءت بقية العبارات متحققة بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.860 و4.346). وجاءت العبارات مرتبة حسب درجة التحقق كالآتي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات:

- جاءت العبارة: "أعرف أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يمتلكون قدرات عقلية عالية في مجال أو أكثر" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة جدًا، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.346)، بانحراف معياري بلغ (0.661). وتفسر هذه النتيجة بأن ذلك يعكس إدراكًا واضحًا لدى المعلمات لجوهر هذه الفئة، وهو اجتماع الموهبة مع الصعوبة، إذ يُعد هذا المفهوم من أكثر المفاهيم شيوعًا في الأدبيات التربوية. كما قد يُعزى ذلك إلى تركيز برامج إعداد المعلمات على الفروق الفردية والقدرات العقلية، مما ساعد في ترسيخ هذا الفهم لديهن.
- جاءت العبارة: "أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يُظهرون إبداعًا ملحوظًا في مجالات معينة رغم صعوباتهم الأكاديمية" في الترتيب الثاني من حيث التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.146)، بانحراف معياري بلغ (0.768). وتفسر هذه النتيجة بوجود وعي جيد لدى المعلمات بطبيعة التباين في أداء هذه الفئة، إذ يمكن أن يظهر الطفل تميزًا وإبداعًا في مجالات محددة مقابل ضعف في الجوانب الأكاديمية. ويعكس ذلك فهمًا لطبيعة الاستثناء المزدوج، إلا أن هذا الفهم قد يظل في الإطار النظري دون توظيفه بشكل كافٍ في المواقف الصفية.
- جاءت العبارة: "أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون تحديات في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.133)، بانحراف معياري بلغ (0.807). وتفسر هذه النتيجة بإدراك المعلمات للأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بهذه الفئة، إذ قد يعاني الأطفال من صعوبات في التكيف الاجتماعي نتيجة التباين بين قدراتهم

وتحصيلهم. وقد يعود هذا الوعي إلى الخبرات الميدانية للمعلمات في التعامل مع الأطفال داخل الروضة، إذ تظهر مثل هذه السلوكيات بشكل واضح.

- جاءت العبارة: "أعرف أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون صعوبات في التآزر البصري الحركي" في الترتيب العاشر من حيث التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (3.860)، بانحراف معياري بلغ (0.937). وتفسر هذه النتيجة بضعف الوعي بالتفاصيل النمائية الدقيقة المرتبطة بهذه الفئة، خاصة الجوانب العصبية والحركية، التي تتطلب معرفة تخصصية أعمق في مجال صعوبات التعلم. ويشير ذلك إلى أن معرفة المعلمات تتركز في الخصائص العامة أكثر من الخصائص الدقيقة المتخصصة.

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للدراسة الحالية والمتعلق بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يمكن تلخيصه في الجدول الآتي:

جدول (3):

درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المعرفة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.606	0.932	مرتفعة	2
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	4.061	0.817	مرتفعة	1
الدرجة الكلية للمعرفة بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.834	0.875	مرتفعة	

يتضح من جدول (3) أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم متحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني على المحور الأول ككل (3.834 من 5)، بانحراف معياري بلغ (0.875). كما يتضح من الجدول السابق أن المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (م = 4.061، ع = 0.817) جاءت متحققة بدرجة أعلى من المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم (م = 3.606، ع = 0.932).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نصَّ السؤال الثاني للدراسة الحالية على: "ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، والكشف عن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابات المعلمات على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، والمتعلقة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، وكانت النتائج كما هي موضحة فيما يأتي:

جدول (4):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة المعلمات بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	أمتلك معرفة كافية بأدوات الكشف عن الطفل الموهوب الذي يعاني صعوبات تعلم	3.241	1.085	متوسطة	10
2	أمتلك معرفة كافية بقوائم الخصائص السلوكية كأداة للتعرف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال	3.295	1.058	متوسطة	9
3	أمتلك معرفة عامة بدور اختبارات الذكاء الفردية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.502	1.072	مرتفعة	6
4	أمتلك معرفة كافية بأن اختبارات التحصيل المعيارية تُستخدم ضمن أدوات الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.371	1.031	متوسطة	7
5	أميز بين الأدوات المتعددة المستخدمة للكشف مثل: الملاحظة، المقابلة، والاختبارات، والغرض منها	3.663	0.958	مرتفعة	5
6	أمتلك معرفة كافية بمقاييس التقدير المستخدمة لتحديد جوانب القوة والضعف لدى هؤلاء الأطفال	3.333	0.981	متوسطة	8
7	أقدر أهمية التنسيق بين فريق متعدد التخصصات للمساعدة في التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.987	0.931	مرتفعة	3
8	أعرف أن ملاحظة سلوك الطفل في بيئات متعددة تُسهم في دقة التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	4.016	0.827	مرتفعة	2
9	أستطيع الاستفادة من الأبحاث والدراسات الحديثة في تطوير ممارساتي للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.914	0.831	مرتفعة	4
10	أقدر أهمية التعاون مع معلمي المواد الأخرى في رياض الأطفال للتعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	4.165	0.739	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	3.649	0.951	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم متحققة بدرجة مرتفعة، بمتوسط وزني بلغ (3.649 من 5)، وانحراف معياري بلغ (0.951). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا المحور، فقد جاءت ست عبارات منها لتعبر عن مستوى مرتفع من معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما جاءت أربع عبارات متحققة بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.241 و4.165). وجاءت العبارات مرتبة حسب درجة التحقق كالآتي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، الذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات:

- جاءت العبارة: "أقدر أهمية التعاون مع معلمي المواد الأخرى في رياض الأطفال للتعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.165)، بانحراف معياري بلغ (0.739). وتفسر هذه النتيجة بأن ذلك يعكس إدراكًا مرتفعًا لدى المعلمات لأهمية العمل التشاركي داخل بيئة الروضة، إذ إن تعدد المواقف التعليمية وتنوع الأنشطة التي يقدمها المعلمون يسهم في تكوين صورة أكثر شمولية عن الطفل. كما قد يرجع ذلك إلى طبيعة العمل في رياض الأطفال التي تقوم على التعاون والتكامل بين المعلمات، مما يعزز فرص اكتشاف الخصائص غير الظاهرة لدى الطفل.
- جاءت العبارة: "أعرف أن ملاحظة سلوك الطفل في بيئات متعددة تُسهم في دقة التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الثاني من حيث التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (4.016)، بانحراف معياري بلغ (0.827). وتفسر هذه النتيجة بوعي المعلمات بأهمية الملاحظة التربوية كأداة أساسية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة أن سلوك الطفل قد يختلف من موقف لآخر. كما يعكس هذا الإدراك فهمًا لأهمية جمع بيانات متعددة المصادر لضمان دقة التشخيص، وهو ما يتوافق مع الممارسات التربوية الحديثة في الكشف المبكر.
- جاءت العبارة: "أقدر أهمية التنسيق بين فريق متعدد التخصصات للمساعدة في التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (3.987)، بانحراف معياري بلغ (0.931). وتفسر هذه النتيجة بإدراك المعلمات لأهمية التكامل بين التخصصات، مثل المختص النفسي ومختص صعوبات التعلم، إلا أن هذا الإدراك قد يكون نظريًا

أكثر منه تطبيقيًا، نظرًا لعدم توفر مثل هذه الفرق بشكل كافٍ في بعض مؤسسات رياض الأطفال، مما يحد من تفعيل هذا التعاون فعليًا.

- جاءت العبارة: "أمتلك معرفة كافية بأدوات الكشف عن الطفل الموهوب الذي يعاني صعوبات تعلم" في الترتيب العاشر من حيث التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (3.241)، بانحراف معياري بلغ (1.085). وتفسر هذه النتيجة بوجود قصور في المعرفة التخصصية لدى المعلمات فيما يتعلق بأدوات الكشف المقننة، مثل الاختبارات والمقاييس، إذ تتطلب هذه الأدوات تدريبًا متخصصًا لا يتوفر بشكل كافٍ في برامج إعداد المعلمات. ويعكس ذلك فجوة بين إدراك أهمية الكشف وأساليبه العامة وبين القدرة الفعلية على استخدام أدواته العلمية بشكل دقيق.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

نصَّ السؤال الثالث للدراسة الحالية على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟".

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك للكشف عن دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، وكانت النتائج كما هي موضحة فيما يأتي:

جدول (5):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمؤهل العلمي

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	المؤهل العلمي					
	دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	34.731	4.313	32.019	6.217	34.167	7.616
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	40.115	6.556	40.456	6.224	42.367	6.734
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	38.423	5.085	36.151	7.037	37.733	6.602
الدرجة الكلية	113.269	14.810	108.625	17.175	114.267	19.066

يتضح من جدول (5) أنه توجد فروق ظاهرية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة هذه الفروق:

جدول (6)

دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	271.700	2	135.850	3.498	0.05
	داخل المجموعات	12118.186	312	38.840		
	الكلي	12389.886	314			
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	105.112	2	52.556	1.324	0.268 غير دالة
	داخل المجموعات	12383.860	312	39.692		
	الكلي	12488.971	314			
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	173.371	2	86.685	1.841	0.160 غير دالة
	داخل المجموعات	14687.340	312	47.075		
	الكلي	14860.711	314			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1248.429	2	624.214	2.114	0.122 غير دالة
	داخل المجموعات	92131.654	312	295.294		
	الكلي	93380.083	314			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، ماعدا بعد المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المعلمات مختلفات المؤهلات العلمية في المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (7):

جدول (7):

المقارنات البعدية بين المعلمات مختلفات المؤهلات العلمية في المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم

	المؤهل العلمي	دبلوم (م= 34.731)	بكالوريوس (م= 32.019)
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس (م= 32.019)	*2.711	
	دراسات عليا (م= 34.167)	0.564	*2.147

*الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05، الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أقل المجموعات في المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هن المعلمات صاحبات المؤهل العلمي "بكالوريوس"، إذ كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجاتهن ومتوسط درجات مجموعة المؤهل العلمي "دبلوم"، وكذلك بين متوسط درجاتهن ومتوسط درجات مجموعة المؤهل العلمي "دراسات عليا"، لصالح مجموعتي المؤهل العلمي دبلوم، والمؤهل العلمي "دراسات عليا"، بينما كانت الفروق بين المعلمات صاحبات المؤهل العلمي "دراسات عليا"، وأصحاب المؤهل العلمي "دبلوم" غير دالة إحصائياً.

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (من سنة لأقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (8):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لسنوات الخبرة

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	سنوات الخبرة					
	أقل من 5		10-5		أكثر من 10	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	32.364	6.030	31.364	6.597	33.108	6.237
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	40.990	6.343	40.597	6.436	40.345	6.240
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	36.141	7.746	35.857	5.907	37.086	6.723
الدرجة الكلية	109.495	17.917	107.818	15.849	110.540	17.541

يتضح من جدول (8) أنه توجد فروق ظاهرية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة هذه الفروق:

جدول (9):

دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	151.777	2	75.889	1.935	0.146 غير دالة
	داخل المجموعات	12238.109	312	39.225		
	الكلي	12389.886	314			
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	24.038	2	12.019	0.301	0.740 غير دالة
	داخل المجموعات	12464.934	312	39.952		
	الكلي	12488.971	314			
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	92.298	2	46.149	0.975	0.378 غير دالة
	داخل المجموعات	14768.413	312	47.335		
	الكلي	14860.711	314			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	367.348	2	183.674	0.616	0.541 غير دالة
	داخل المجموعات	93012.734	312	298.118		
	الكلي	93380.083	314			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية في مجال الموهبة وصعوبات التعلم:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ترجع لاختلاف الدورات التدريبية في مجال الموهبة وصعوبات التعلم (لم أحصل على دورات، دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (10):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للدورات التدريبية

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	الدورات التدريبية							
	لم أحصل على دورات		دورة واحدة		دورتان		ثلاث فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	31.034	5.932	33.677	6.227	34.483	6.978	34.735	5.985
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	40.109	6.446	41.113	6.017	41.655	6.354	41.143	6.151
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	35.211	6.556	38.016	6.870	38.379	7.457	38.000	6.922
الدرجة الكلية	106.354	16.168	112.806	17.609	114.517	19.746	113.878	17.068

يتضح من جدول (10) أنه توجد فروق ظاهرية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف الدورات التدريبية، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة هذه الفروق:

جدول (11):

دلالة الفروق في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ترجع لاختلاف الدورات التدريبية

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	819.751	3	273.250	7.345	0.01
	داخل المجموعات	11570.135	311	37.203		
	الكلي	12389.886	314			

معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	105.273	3	35.091	0.881	0.451
	داخل المجموعات	12383.699	311	39.819		غير دالة
	الكلي	12488.971	314			
المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	645.723	3	215.241	4.709	0.01
	داخل المجموعات	14214.989	311	45.707		
	الكلي	14860.711	314			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4077.864	3	1359.288	4.734	0.01
	داخل المجموعات	89302.218	311	287.145		
	الكلي	93380.083	314			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والمعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ترجع لاختلاف الدورات التدريبية في مجال الموهوبة وصعوبات التعلم، بينما كانت الفروق في المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير دالة إحصائياً.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المعلمات مختلفي الدورات التدريبية في المعرفة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (12):

جدول (12):

المقارنات البعدية بين المعلمات مختلفات الدورات التدريبية في المعرفة بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المعرفة بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	الدورات التدريبية	لا يوجد (م= 31.034)	دورة واحدة (م= 33.677)	دورتان (م= 34.483)
المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم	دورة واحدة (م= 33.677)	**2.643		
	دورتان (م= 34.483)	**3.449	0.806	
	ثلاث فأكثر (م= 34.735)	**3.701	1.058	0.252

المعرفة بأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	الدورات التدريبية	لا يوجد (م= 35.211)	دورة واحدة (م= 38.016)	دورتان (م= 38.379)
	دورة واحدة (م= 38.016)	2.805**		
	دورتان (م= 38.379)	3.168**	0.363	
	ثلاث فأكثر (م= 38.000)	2.789**	0.016	0.379
الدرجة الكلية	الدورات التدريبية	لا يوجد (م= 106.354)	دورة واحدة (م= 112.806)	دورتان (م= 114.517)
	دورة واحدة (م= 112.806)	6.452**		
	دورتان (م= 114.517)	8.163**	1.711	
	ثلاث فأكثر (م= 113.878)	7.524**	1.072	0.639

*الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05، **الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أقل المجموعات في المعرفة بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هن المعلمات اللاتي لم يحصلن على أية دورات تدريبية في مجال الموهبة وصعوبات التعلم، إذ تفوقت باقي المجموعات بفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 على استجابات هذه المجموعة، بينما كانت الفروق بين المعلمات اللاتي حضرن دورة تدريبية واحدة أو دورتين أو ثلاث فأكثر، غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

تشير نتائج السؤال الأول إلى أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة بوجه عام، سواء فيما يتعلق بالمعرفة العامة بهذه الفئة (م = 3.606)، أم بمعرفة خصائصهم (م = 4.061)، وهو ما يعكس مستوى جيدًا من الوعي لدى المعلمات بهذه الفئة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مرحلة الطفولة المبكرة التي تظهر فيها المؤشرات الأولية للموهبة أو صعوبات التعلم، مما يجعل المعلمات أكثر احتكاكًا بالمظاهر السلوكية والمعرفية للأطفال وأكثر قدرة على ملاحظتها. كما قد يُعزى هذا الارتفاع إلى تزايد الاهتمام ببرامج الكشف المبكر والتطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة، خاصة في ظل توجهات الأنظمة التعليمية نحو الاهتمام بالفروق الفردية واحتياجات الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رهبيني (2019) التي أظهرت ارتفاع وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة، ودراسة شبانة وآخرين (2023) التي بيّنت ارتفاع مستوى الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة، ودراسة السميري وآخرين (2019) التي أوضحت إدراك المعلمين لخصائص هذه الفئة بدرجة

كبيرة، إضافة إلى دراسة الشمري والربيعان (2019) التي أشارت إلى ارتفاع معرفة المعلمين بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Al-Mamari et al. (2020) من فاعلية البرامج التدريبية في رفع وعي المعلمين بهذه الفئة.

وعلى الرغم من ارتفاع مستوى المعرفة، فإن ذلك لا يعني خلو الواقع من التحديات؛ إذ أشارت دراسة باسليم والرشيدي (2023) إلى وجود تحديات تعيق اكتشاف هذه الفئة، كما أوضحت دراسة Alsharif and Alasiri (2022) وجود عقبات تعليمية وإدارية تحد من اكتشافهم ورعايتهم.

ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى المعرفة يُعد مؤشرًا إيجابيًا يعكس تنامي الوعي التربوي بأهمية الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه يحتاج إلى دعم مستمر من خلال برامج تدريبية متخصصة وأدوات كشف مقننة وتعاون بين الأسرة والروضة والمتخصصين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

تشير نتائج السؤال الثاني إلى أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة، بمتوسط وزني بلغ (3.649) وانحراف معياري (0.951). ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة العمل في مرحلة رياض الأطفال تعتمد على الملاحظة المستمرة والتقويم التكويني، مما يُكسب المعلمات وعيًا بأساليب التعرف على الأطفال ذوي الخصائص المختلفة. كما أن احتكاك المعلمات اليومي بالأطفال يتيح لهن ملاحظة التباين بين القدرات المرتفعة والأداء المتدني، وهو ما يعزز قدرتهن على التعرف المبكر على هذه الفئة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رهبيني (2019) ودراسة شبانة وآخرين (2023) في ارتفاع وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة وأساليب الكشف، كما تتفق مع دراسة السميري وآخرين (2019) ودراسة الشمري والربيعان (2019). في المقابل، تختلف جزئيًا مع دراسة مقابلة ومسعود (2022) التي أظهرت مستوى متوسطًا في معرفة المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية، وقد يُفسر هذا الاختلاف بتباين أدوات القياس وطبيعة العينة وموضوع الدراسة. ورغم ارتفاع المستوى العام، فإن بعض العبارات المتعلقة بأدوات الكشف المقننة جاءت بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود حاجة تدريبية في هذا الجانب التخصصي. وقد أكدت دراسة أبو الجود وآخرين (2021) وجود حاجة لدى المعلمات للتدريب على أساليب الكشف، كما أشارت دراسة باسليم والرشيدي (2023) ودراسة Alsharif and Alasiri (2022) إلى وجود معوقات تحد من دقة الكشف المبكر. ويرى الباحثان أن الحاجة لا تزال قائمة إلى تطوير برامج تدريبية متخصصة ومستمرة، وتوفير أدوات مقننة للكشف المبكر، وتعزيز التعاون بين المعلمة والأسرة والمتخصصين؛ بما يسهم في تحسين فرص اكتشاف هذه الفئة ورعايتها. وقد أكدت ذلك دراسة محمد وآخرين (2020) ودراسة عبيد (2022) *ودراسة* Al-Mamari et al. (2020) التي أوضحت فاعلية البرامج التدريبية في رفع وعي المعلمين بأساليب الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

تعلقت نتائج السؤال الثالث بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وكذلك في بُعدي المعرفة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمعرفة بأساليب الكشف والتعرف عليهم. ويمكن تفسير ذلك بأن المعرفة بهذه الفئة لا تعتمد فقط على المؤهل الأكاديمي، وإنما تتأثر بدرجة أكبر بالخبرات الميدانية والدورات التدريبية المتخصصة. كما قد يعكس ذلك تشابه برامج إعداد المعلمات في الجوانب العامة المتعلقة بالطفولة المبكرة، مع محدودية التناول التخصصي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مختلف المؤهلات. في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا في بُعد المعرفة العامة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا للمؤهل العلمي، مما يشير إلى أن المؤهل قد يسهم بدرجة محدودة في تعزيز المفاهيم الأساسية المرتبطة بهذه الفئة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري والربيعان (2019) ودراسة السميري وآخرين (2019) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق تُعزى للمؤهل العلمي، بينما تختلف مع دراسة شبانة وآخرين (2023) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح المعلمات الأعلى تأهيلًا.

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة. ويشير ذلك إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمات لا يختلف جوهريًّا باختلاف سنوات خبرتهن في التدريس، مما قد يعني أن المعرفة بهذه الفئة لا تُكتسب بالضرورة من خلال الخبرة الميدانية وحدها، بل تحتاج إلى تدريب متخصص ومقصود. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري والربيعان (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة. ويرى الباحثان أن الخبرة المهنية وحدها قد لا تكون كافية إذا لم تُدعم ببرامج تدريبية متخصصة، إلا أنها تظل عاملًا مهمًّا في تحسين قدرة المعلمة على الملاحظة الدقيقة والتعامل مع الحالات المختلفة داخل بيئة الروضة.

وفيما يتعلق بمتغير الدورات التدريبية، فقد أظهرت النتائج فرقًا دالًّا بين المعلمات اللاتي لم يحصلن على أي دورة وبين من حصلن على دورة فأكثر، دون فروق دالة بين المجموعات المتدربة فيما بينها، وذلك يؤكد الدور المهم للبرامج التدريبية في رفع مستوى وعي المعلمات بأساليب الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية تسهم في تزويد المعلمات بالمعارف الحديثة والمؤشرات السلوكية والمعرفية المرتبطة بهذه الفئة، بالإضافة إلى تدريبهن على استخدام أدوات

وأساليب الكشف المناسبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات معلمات الروضة بأساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين، وكذلك مع دراسة عبيد (٢٠٢٢) التي أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، كما تتفق مع دراسة(2020) .Al-Mamari et al التي أظهرت أثرًا إيجابيًا للتدريب في رفع وعي المعلمين بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كذلك تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أبوالجود وآخرين (٢٠٢١) من أن معلمات رياض الأطفال لديهن احتياج كبير للتدريب على أساليب التعرف على الأطفال الموهوبين. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشمري والربيعان (٢٠١٩) ودراسة السميري وآخرين (٢٠١٩) اللتين لم تجدا فروقًا تعزى للدورات التدريبية. ويرى الباحثان أن التدريب المتخصص يمثل أحد أهم العوامل التي تسهم في تحسين قدرة المعلمات على الكشف المبكر، خاصة في ظل الطبيعة المعقدة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي قد تؤدي خصائصها المتداخلة إلى صعوبة اكتشافها دون إعداد مهني مناسب.

وتشير هذه النتائج - بصورة عامة - إلى أهمية الاستثمار في إعداد معلمات رياض الأطفال أكاديميًا ومهنيًا، وتوفير برامج تدريبية متخصصة بصورة مستمرة، بما يسهم في تعزيز قدرتهن على الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تقديم التدخلات التربوية المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي المرحلة الأكثر حساسية في اكتشاف القدرات والاحتياجات التعليمية للأطفال.

توصيات الدراسة:

وفيما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تعزيز البرامج التدريبية الموجهة لمعلمات رياض الأطفال في مجال الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على تنمية مهارات التعرف على الخصائص والمؤشرات المبكرة لهذه الفئة.
- تضمين موضوعات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأساليب الكشف عنهم ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في الجامعات؛ بما يسهم في رفع مستوى الوعي والمعرفة المهنية لدى المعلمات قبل الخدمة.
- تطوير أدوات وإجراءات عملية للكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل مؤسسات رياض الأطفال، بما يساعد المعلمات على تطبيق أساليب الكشف بصورة أكثر دقة وفاعلية.

- الاستفادة من المعلمات ذوات الخبرة والدورات التدريبية المرتفعة في تقديم برامج إرشادية وورش عمل تبادلية؛ لنقل الخبرات وتعزيز الكفايات المهنية لدى بقية المعلمات في مجال الكشف المبكر عن هذه الفئة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسة تستخدم اختبارًا تحصيليًّا موضوعيًّا لقياس المعرفة الفعلية لمعلمات رياض الأطفال بالكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومقارنة نتائجها بالمعرفة المُدركة.
- إجراء دراسة تجريبية لقياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات معلمات رياض الأطفال في الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة نوعية تستكشف التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في عملية الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة بين مناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية حول واقع معرفة المعلمات بالكشف المبكر عن هذه الفئة.
- تطوير أداة مقننة للكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال والتحقق من خصائصها السيكومترية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الجود، فاطمة عوضين عبد الله، النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، معوض، صلاح الدين إبراهيم، والعويلي، إبراهيم السيد السيد. (2021). تصور مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال لاكتشاف ورعاية الموهوبين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 115*(3)، 1510–1523.

أبو قلة، السيد عبد الحميد، وعبد المعطي، حسن مصطفى. (2006). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. *في بحوث المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة* (ص ص 745–768). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الأغا، رشا إسماعيل خليل. (2024). واقع استخدام استراتيجيات اكتشاف الأطفال الموهوبين من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، 31*(2)، 421–465.

باسليم، عبد الله بن مبارك، والرشيدي، صلاح بن حمود بن ذياب. (2023). التحديات التي تواجه اكتشاف ودعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القادة التربويين بمحافظة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 26*، 147–190.

البحيري، عبد الرقيب أحمد إبراهيم. (2006). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات. في *المؤتمر السنوي الثالث عشر: الإرشاد النفسي من أجل التربية المستدامة* (المجلد 1، ص ص 153–169). مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

بلبار، خضرة. (2020). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

تليدي، حيان بن جبران بن مسفر، وشاهين، عوني محمود. (2019). اتجاهات العاملين في المنظمات الخيرية بمنطقة عسير نحو الكشف عن الموهوبين. *مجلة كلية التربية، 35*(9)، 424–453.

جمال، حاتم محمد، وعيد، سهير عبد الباسط. (2020). المعرفة ودورها في دعم الابتكار بمؤسسات المعلومات. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات، 7*(2)، 249–281.

رهبيني، روان زياد عبد الله. (2019). درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 8*، 21–55.

الزغول، عماد عبد الرحيم عبد الله، والتازي، نادية، والجاسم، فاطمة أحمد، والصمادي، عبد الله عبد الغفور. (2015). التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين وعلاقته ببعض المتغيرات. التدريس، 7، 101–118.

السبيعي، لولوة سعد، والصياد، وليد عاطف منصور. (2020). مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارساتهن في التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10*(3)، 1–38.

سلام، حسام عباس خليل. (2020). الخصائص السيكومترية لدالة تمييزية مقترحة للكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية، 12*(44)، 423–482.

السلمان، أبرار، والحنو، إبراهيم. (2024). واقع تطبيق الاستجابة للتدخل مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم من تجارب معلمات رياض الأطفال: دراسة نوعية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40*(12)، 78–117.

سليمان، عبد الرحمن سيد، ومنيب، تهاني محمد عثمان. (2010). *المتفوقون والموهوبون والمبتكرون (ط2)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السميري، ياسر بن عايد، والشمري، سالم بن حمدان، وعاشور، محمد سميح إسماعيل. (2019). خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 34*، 179–210.

شبانة، إيمان أحمد عبد العزيز، رضوان، فوقية حسن عبد الحميد، وسويد، نسرين السيد حسن عبد الله. (2023). الخبرة والعمر الزمني لدى معلمات الروضة كمتغيرات منبئة بالوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة. *دراسات تربوية ونفسية، 121*، 1–41.

الشمري، أفراح صالح. (2005). *فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التعرف على الأطفال الموهوبين من خلال خصالهم السلوكية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

الشمري، سالم بن حمدان، والربيعان، عبد الله بن علي بن عبد الله. (2019). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. *مجلة كلية التربية، 35*(3)، 282–334.

عبيد، ياسمين رمضان كمال. (2022). فاعلية برنامج تدريبي إرشادي لرعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32*(115)، 467–510.

القاضي، عدنان محمد. (2015). *دليل الأسرة لاكتشاف ورعاية الطفل الموهوب: نحو بيئة واعية ومستجيبة للموهبة*. دار الحكمة.

محمد، صلاح الدين عبد القادر، محمد، جومانة حسن غلوم، ومحرم، أمل عبيد مصطفى محمد. (2020). أساليب وطرق الكشف عن الأطفال الموهوبين بدولة الكويت. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، 11*، 61–86.

المعمرية، ثرياء بنت سيف بن علي، الشوربجي، سحر عبده، وكاظم، علي مهدي. (2015). *الكشف المبكر عن معدلات انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

مقابلة، قيس سلامة يوسف، ومسعود، وائل محمد. (2022). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية في محافظة جرش. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 7*(2)، 355–379.

وادة، فتحي. (2022). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بين صعوبة التشخيص وواقع التكفل. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 6*(2)، 863–886.

Arabic References

Abū al-Jūd, Fāṭimah ʿAwaḍayn ʿAbd Allāh, al-Naqīb, ʿAbd al-Raḥmān ʿAbd al-Raḥmān, Muʿawwaḍ, Ṣalāḥ al-Dīn Ibrāhīm, & al-ʿUwaylī, Ibrāhīm al-Sayyid al-Sayyid. (2021). Taṣawwur muqtaraḥ li-tadrīb muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl li-iktishāf wa-riʿāyat al-mawhūbīn. **Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 115**(3), 1510–1523.

Abū Qillah, al-Sayyid ʿAbd al-Ḥamīd, & ʿAbd al-Muʿṭī, Ḥasan Muṣṭafā. (2006). Al-ṭullāb al-mawhūbūn dhū Ṣuʿūbāt al-taʿallum. In **Buḥūth al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-Iqlīmī lil-Mawhibah** (pp. 745–768). Mu'assasat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz wa-Rijālih li-Riʿāyat al-Mawhūbīn.

al-Aghā, Rashā Ismāʿīl Khalīl. (2024). Wāqiʿ istikhdām istirātījiyyāt iktishāf al-aṭfāl al-mawhūbīn min wijhat naẓar muʿallimāt al-ṭufūlah al-mubakkirah. **al-Majallah al-ʿIlmiyyah li-Kulliyyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-Mubakkirah bi-Būr Saʿīd, 31**(2), 421–465.

Bāslīm, ʿAbd Allāh ibn Mubārak, & al-Rushaydī, Ṣalāḥ ibn Ḥumūd ibn Dhiyāb. (2023). Al-taḥaddiyāt allatī tuwājih iktishāf wa-daʿm al-ṭalabah al-mawhūbīn dhawī Ṣuʿūbāt al-taʿallum wa-subul al-tagallub ʿalayhā min wijhat naẓar al-qādah al-tarbawiyyīn bi-Muḥāfaẓat Jiddah. **al-Majallah al-ʿArabiyyah li-ʿUlūm al-Iʿāqah wa-al-Mawhibah**, (26), 147–190.

al-Buḥayrī, ʿAbd al-Raqīb Aḥmad Ibrāhīm. (2006). Al-ṭullāb al-mawhūbūn dhū Ṣuʿūbāt al-taʿallum: Taḍmīnāt naẓariyyah lil-mutaʿallimīn dhawī al-tanāquḍāt. In **al-Mu'tamar al-Sanawī al-Thālith ʿAshar: al-**

Irshād al-Nafsī min ajl al-Tarbiyah al-Mustadāmah (Vol. 1, pp. 153–169). Markaz al-Irshād al-Nafsī, Jāmiʿat ʿAyn Shams.

Balbār, Khaḍrah. (2020). **Al-iḥtiyājāt al-tadrībiyyah li-muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl min wijhat naẓarihinna** (Unpublished master's thesis). Jāmiʿat Muḥammad Būḍiyāf al-Masīlah, Algeria.

Talīdī, Ḥayyān ibn Jabrān ibn Misfar, & Shāhīn, ʿAwnī Maḥmūd. (2019). Ittijāhāt al-ʿāmilīn fī al-munaẓẓamāt al-khayriyyah bi-Minṭaqat ʿAsīr naḥwa al-kashf ʿan al-mawhūbīn. **Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, 35**(9), 424–453.

Jamāl, Ḥātim Muḥammad, & ʿĪd, Suhayr ʿAbd al-Bāsiṭ. (2020). Al-maʿrifah wa-dawruhā fī daʿm al-ibtikār bi-muʾassasāt al-maʿlūmāt. **al-Majallah al-Miṣriyyah li-ʿUlūm al-Maʿlūmāt, 7**(2), 249–281.

Ruhaynī, Rawān Ziyād ʿAbd Allāh. (2019). Darajat waʿy al-muʿallimāt bi-muʾashshirāt al-mawhibah ladá aṭfāl marḥalat mā qabl al-madrasah bi-Madīnat Jiddah. **al-Majallah al-ʿArabiyyah li-ʿUlūm al-Iʿāqah wa-al-Mawhibah**, (8), 21–55.

al-Zughūl, ʿImād ʿAbd al-Raḥīm ʿAbd Allāh, al-Tāzī, Nādiyah, al-Jāsim, Fāṭimah Aḥmad, & al-Ṣamādī, ʿAbd Allāh ʿAbd al-Ghafūr. (2015). Al-tafkīr al-khurāfī ladá al-ṭalabah al-mawhūbīn bi-al-marḥalah al-thānawiyyah fī Mamlakat al-Baḥrayn waʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. **al-Tadrīs**, (7), 101–118.

al-Subayʿī, Lulwah Saʿd, & al-Ṣayyād, Walīd ʿĀṭif Manṣūr. (2020). Mustawá al-ilmām bi-muʾashshirāt Ṣuʿūbāt al-taʿallum ladá muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl wa-wāqiʿ mumārasātihinna fī al-taqyīm al-mubakkir fī al-Minṭaqah al-Sharqiyyah. **Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 10**(3), 1–38.

Salām, Ḥusām ʿAbbās Khalīl. (2020). Al-khaṣāʾiṣ al-sīkūmītriyyah li-dāllah tamyīziyyah muqtaraḥah lil-kashf al-mubakkir ʿan al-aṭfāl al-mawhūbīn dhawī Ṣuʿūbāt al-taʿallum. **Majallat al-Ṭufūlah wa-al-Tarbiyah, 12**(44), 423–482.

al-Salmān, Abrār, & al-Ḥanū, Ibrāhīm. (2024). Wāqiʿ taṭbīq al-istijābah lil-tadakhkhul maʿa al-aṭfāl al-muʿarraḍīn li-Ṣuʿūbāt al-taʿallum min tajārib muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl: Dirāsah nawʿiyyah. **Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 40**(12), 78–117.

Sulaymān, ʿAbd al-Raḥmān Sayyid, & Munīb, Tahānī Muḥammad ʿUthmān. (2010). **Al-mutafawwiqūn wa-al-mawhūbūn wa-al-mubtakirūn** (2nd ed.). Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah.

al-Sumayrī, Yāsir ibn ʿĀyid, al-Shammarī, Sālim ibn Ḥamdān, & ʿĀshūr, Muḥammad Samīḥ Ismāʿīl. (2019). Khaṣāʾiṣ al-ṭalabah al-mawhūbīn dhawī Ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-marḥalah al-ibtidāʾiyyah fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt min wijhat naẓar al-muʿallimīn. **al-Majallah al-Dawliyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah**, (34), 179–210.

Shabānah, Īmān Aḥmad ʿAbd al-ʿAzīz, Riḍwān, Fawqiyyah Ḥasan ʿAbd al-Ḥamīd, & Suwayd, Nasrīn al-Sayyid Ḥasan ʿAbd Allāh. (2023). Al-khibrah wa-al-ʿumr al-zamanī ladá muʿallimāt al-rawḍah ka-mutaghayyirāt munabbiʾah bi-al-waʿy bi-muʾashshirāt mawhibat ṭifl al-rawḍah. **Dirāsāt Tarbawiyyah wa-Nafsiyyah**, (121), 1–41.

al-Shammarī, Afrāḥ Ṣāliḥ. (2005). **Fāʿiliyyat barnāmij tadrībī li-muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl li-tanmiyat mahārāt al-taʿarruf ʿalá al-aṭfāl al-mawhūbīn min khilāl khiṣālihim al-sulūkiyyah** (Unpublished master's thesis). Jāmiʿat al-Khalīj al-ʿArabī, Bahrain.

al-Shammarī, Sālim ibn Ḥamdān, & al-Rubayʿān, ʿAbd Allāh ibn ʿAlī ibn ʿAbd Allāh. (2019). Maʿrifat muʿallimī al-marḥalah al-ibtidāʾiyyah bi-khaṣāʾiṣ al-talāmīdh al-mawhūbīn dhawī Ṣuʿūbāt al-taʿallum wa-ʿalāqatuhā bi-ittijāhātihim naḥwa tadrīsihim. **Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, 35**(3), 282–334.

ʿUbayd, Yāsmīn Ramaḍān Kamāl. (2022). Fāʿiliyyat barnāmij tadrībī irshādī li-riʿāyat al-mawhūbīn wa-al-mutafawwiqīn fī tanmiyat waʿy al-muʿallimāt bi-al-mawhibah ladá aṭfāl al-rawḍah. **al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyyah, 32**(115), 467–510.

al-Qāḍī, ʿAdnān Muḥammad. (2015). **Dalīl al-usrah li-iktishāf wa-riʿāyat al-ṭifl al-mawhūb: Naḥwa bīʾah wāʿiyah wa-mustajībah lil-mawhibah**. Dār al-Ḥikmah.

Muḥammad, Ṣalāḥ al-Dīn ʿAbd al-Qādir, Muḥammad, Jumānah Ḥasan Ghulūm, & Muḥarram, Amal ʿUbayd Muṣṭafā Muḥammad. (2020). Asālīb wa-ṭuruq al-kashf ʿan al-aṭfāl al-mawhūbīn bi-Dawlat al-Kuwayt. **al-Majallah al-ʿIlmiyyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Nawʿiyyah**, (11), 61–86.

al-Maʿmariyyah, Thurayyā bint Sayf ibn ʿAlī, al-Shūrbajī, Saḥar ʿAbduh, & Kāẓim, ʿAlī Mahdī. (2015). **Al-kashf al-mubakkir ʿan muʿaddalāt intishār al-ṣuʿūbāt al-namāʾiyyah ladá aṭfāl mā qabl al-madrasah fī Muḥāfaẓat Masqaṭ** (Unpublished master's thesis). Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, Muscat.

Muqābalah, Qays Salāmah Yūsuf, & Masʿūd, Wāʾil Muḥammad. (2022). Mustawá maʿrifat muʿallimāt Riyāḍ al-aṭfāl bi-muʾashshirāt Ṣuʿūbāt al-taʿallum al-namāʾiyyah fī Muḥāfaẓat Jarash. **Majallat Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabiyyah lil-Buḥūth – Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 7**(2), 355–379.

Wādah, Fatḥī. (2022). Al-mawhūbūn dhū Ṣuʿūbāt al-taʿallum bayna ṣuʿūbat al-tashkhīṣ wa-wāqiʿ al-takafful. **Majallat Qabas lil-Dirāsāt al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah, 6**(2), 863–886.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and Challenges in Special Education: A Qualitative Analysis from Teacher's Perspective. *Southeast Asia Early Childhood, 10*(1), 37-49.

Al-Mamari, S. S., Al-Zoubi, S. M., Bakkar, B. S., & Al-Mamari, K. H. (2020). Effects of a Training Module on Omani Teachers' Awareness of Gifted Students with Learning Disabilities. Journal of Education and e-Learning Research, 7(3), 300-305.

Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Conference of Innovation in Gifted Education 2019: Arabian Gulf University.

Alsamiri, Y. A., & Aljohni, S. A. (2019). Learning disabilities teachers' attitudes about professional development to address the needs of students with gifted and learning disabilities (SGLD): A qualitative study. Global Journal of Health Science, 11 (1), 81-91.

Alsharif, N., & Alasiri, H. (2022). Teachers' Perspectives on Obstacles Facing Gifted Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia. International Journal of Computer Science & Network Security, 22(4), 254-260.

David, H. (2021). Main issues in counselling gifted children and youths. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *8*(2), 73-85.

Dereli, E., & Deli, H. (2022). Pre-school teachers' knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, *9*(2), 219-239.

Inci, G. (2021). The analysis of research about gifted and talented children at early childhood in Turkey: a study of meta–synthesis. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *9*(2), 107-121.

Khasanah, A. N., Djamhoer, T. D., Kusdiyati, S., & Hamdan, S. R. (2020, March). Designing Teacher Training to Improve Early Detection of Children with Special Needs. In *2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)* (pp. 316-319). Atlantis Press.

Lukáčiková, R. Š., Duchovičová, J., & Teleková, R. (2022). Preconceptions and Their Significance in Early Identification of Potential Giftedness in Preschool-Aged Children. *The New Educational Review*, *70*, 118-130.

Shabani, Y., & Atanasoska, T. (2021). THE ROLE OF THE TEACHER IN IDENTIFYING THE TALENTED AND GIFTED CHILDREN. *Vospitanie-Faculty of Educational Sciences*, *16*(2).

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 05/ 2026م
تاريخ القبـول: 18/ 05/ 2026م

دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك

منصوربن مزعل محمد العنزي*

Malanazi@ut.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبيه المسحي والتحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها، إذ طُبقت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (91) معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك بنسبة (11.23%) من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الواتساب جاء في مقدمة وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر استخدامًا في التطوير المهني لدى معلمي الرياضيات، يليه تطبيق التيلجرام ومنصات الفيديو التعليمية مثل اليوتيوب. كما بينت النتائج أن مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.47)، في حين جاء مستوى استخدامها في التطوير المهني التعاوني بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.77). كما أظهرت النتائج أن معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.25). وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بأهمية تطوير برامج التنمية المهنية الرقمية لمعلمي الرياضيات، وتعزيز التدريب على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم، إضافة إلى دعم بناء مجتمعات تعلم مهنية رقمية تسهم في تبادل الخبرات وتحسين الممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، التطوير المهني، معلمو الرياضيات، التعليم العام، مدينة تبوك.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، منصور بن مزعل محمد. (2026). دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 291-324.

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

OPEN ACCESS
Received: 10-05-2026
Accepted: 18-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Role of Social Media in General Education Mathematics Teachers Professional Development in Tabuk City

Mansour Mozael Mohamed Alanzi*
Malanazi@ut.edu.sa

Abstract:

This study aimed to investigate the role of social media in the professional development of male and female mathematics teachers across general education stages in Tabuk City. A descriptive-analytical approach was employed using both survey and analytical methods. A questionnaire was used as the data collection instrument after its validity and reliability had been established. It was administered to a simple random sample of 91 mathematics teachers, representing 11.23% of the study population. The findings indicated that WhatsApp was the most frequently used social media platform for professional development among mathematics teachers, followed by Telegram and educational video platforms such as YouTube. The level of social media use for self-directed professional development was moderate, with a mean score of 2.47, while its use for collaborative professional development was also moderate, with a mean score of 2.77. The findings further showed that barriers to using social media for professional development were moderate, with a mean score of 3.25. In light of these findings, the study recommended developing digital professional development programs for mathematics teachers, enhancing training on the effective use of social media in education, and supporting the development of digital professional learning communities that facilitate knowledge sharing and improve teaching practices.

Keywords: Social media; professional development; mathematics teachers; general education; Tabuk City.

* Assistant Professor of Mathematics Curriculum and Instruction, Department of Curriculum and Instruction, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alanzi, Mansour Mozael Mohamed. (2026). The Role of Social Media in General Education Mathematics Teachers Professional Development in Tabuk City, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 291-324

© 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

تُعدّ وسائل التواصل الاجتماعي من أبرز جوانب التطور في التقنية والأكثر اهتماما ضمن شبكة الانترنت، إذ شهدت وسائل التواصل الاجتماعي تطورًا متسارعًا في العقدين الماضيين، من بداية ظهور أول الوسائل ومواقعها على شبكة النت كمواقع (Friendster – MySpace - Facebook) خلال الأعوام 2002-2006، وما تبع ذلك من تنوع وتعدد الوسائل التي استمرت في توظيفها للربط بين الأفراد والتواصل فيما بينهم، إذ أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي من سمات الحياة الاجتماعية الحديثة. إذ أشارت دراسات حديثة كدراسة (Kepios, 2024) بأن معدل الاستخدام اليومي لوسائل التواصل الاجتماعي لدى الفرد يصل إلى قرابة ساعتين ونصف بشكل يومي.

وتتميز وسائل التواصل الاجتماعي بإتاحة الفرصة للمستخدمين بإنشاء المحتوى بأنفسهم في المنصات المختلفة وعدم اقتصار هذا الدور على الجهات الرسمية. وكذلك تسمح وسائل التواصل للمستخدمين بالتفاعل المباشر وغير المباشر، وتبادل المعلومات، وتشارك الخبرات والمناقشة فيما بينهم، ومما تميزت فيه وسائل التواصل؛ سرعة نقل المعلومات وخبرات الأفراد فيما بينهم في وقت قصير مع الاستمرارية في التواصل الدائم مع خلال تطور الأجهزة الذكية والتطبيقات الرقمية، ولا ما تتميز فيه وسائل التواصل الاجتماعي على خدمة الفرد، بل تسهم في بناء مجتمعات افتراضية رقمية بين الأفراد تتشكل وفق الاهتمامات والموضوعات الاجتماعية المشتركة. وتُعد هذه الخصائص والسمات المميزة لوسائل التواصل الاجتماعي فرصة إيجابية يمكن توظيفها في التنمية المهنية للمعلم، التي تعد من أهم الجوانب الأساسية التي تميز مهنة المعلم في مجال التعليم وتسهم في تطوير جودة التعليم والممارسات التدريسية للمعلم، خصوصا برامج التنمية المهنية التي تكون مستمرة خلال مسيرة المعلم في وظيفته وأثناء الخدمة، وتعددت أساليب التنمية المهنية المستمرة التي يحرص المعلم على الاستفادة منها في تطوير الأداء، والتي تقدم من خلال الجهات التعليمية والتدريبية المختلفة، كورش العمل، وبرامج التدريب سواء داخل أم خارج المدرسة، ومنها ما هو مرتبط بتوظيف التقنيات مع التطور الذي يشهده الميدان التربوي في توظيف التقنية وشبكة الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلم والتعليم والتطوير المهني للمعلم. (Goodyear et al., 2019)

وقد شهدت وسائل التواصل الاجتماعي توظيفا متسارعًا من المعلم فيما يخدم العملية التعليمة من أساليب ومهارات التدريس والمتابعة مع الطلبة وأولياء الأمور (Almalki et al., 2025)، Arnesen et al 2025، الحمادي والرياميي، 2026، العتيبي والعتيبي 2023). فعلى سبيل المثال، في دراسة البقمي (2023) أسهمت منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لطلبة المرحلة الثانوية، ومما يميز هذه المنصة؛ أنها إحدى المنصات الإلكترونية الداعمة لعمل المجموعات

والتواصل بالفيديو. وأيضا في دراسة الحمادي والريامي (2026) إذ استخدمت مقاطع فيديو تعليمية من منصة اليوتيوب كأدوات تعليمية استخدمها المعلم في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة المتوسطة، وكان لها تأثير إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لديهم. ويرى الباحث - من خلال هذه الدراسات - تميز وسائل التواصل الاجتماعي في إمكانية توفير فرص التعلم كذلك للمعلمين وتطوير الأداء التدريسي لديهم.

ومع التطور المتسارع الحاصل في منصات وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها؛ لم يعد دورها مقتصرا على ما يخدم العملية التعليمية بين المعلم والطالب والأنشطة الصفية، بل تجاوز ذلك لتصير هذه المنصات من أهم الأدوات الرقمية التي يستخدمها المعلم في مجال التعلم والتطور المهني (Niyibizi, 2026، Kihwele and Mgata, 2022، Mercado and Shin, 2025;)، إذ تمتاز هذه الأدوات الرقمية بتوفير الفرص نحو التعلم الذاتي وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلمين والمختصين، حيث تمكن تبادل الخبرات والمناقشة.

"وكما أكدت الدراسات التربوية على أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلم لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم، إذ وجدت بعض الدراسات أن الطلاب يسعون لتوظيف هذه الوسائل في خلق فرص وبيئات تعلمية تعاونية (Cao et al., 2013; Alenezi & Almejadi, 2013). وينعكس ذلك على توظيف معلمي الرياضيات لهذه الوسائل في خلق فرص وبيئات لأجل تعلم الطلبة، وكذلك من أجل توظيفها في تحسين ممارساتهم التدريسية والتعليمية في تدريس الرياضيات، إذ أشارت الدراسات إلى أن الدمج الفعال لوسائل التواصل الاجتماعي في تدريس الرياضيات يعزز من الكفاءة الذاتية للطلاب واهتمامهم بالمرحلة، ويساعد المعلم في إدارة البيئة التعليمية وتسهيل التواصل (السعيد، 2018؛ Dai et al., 2025). كما أكدت الدراسات وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي الرياضيات نحو فاعلية وسائل التواصل الاجتماعي في مجال التعلم (حمادنة والشواهين، 2017؛ Albalawi, 2017) وعلى الرغم من ذلك فلا يوجد دراسة تناولت دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لمعلمي الرياضيات – بحسب اطلاع الباحث - خصوصاً في الدراسات العربية.

ولذلك تأتي الدراسة الحالية لتتقصى مدى استفادة معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك من وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني، وما مدى وجود المعوقات والتحديات التي تواجههم في توظيفها بشكل فعال.

مشكلة الدراسة

أصبح دور وأهمية وسائل التواصل الاجتماعي في مجال التعليم غير مقتصر على توظيفها في الأنشطة التعليمية والتواصل مع الطلبة والاسرة؛ بل تجاوز إلى التدريب والتنمية المهنية للمعلم، من خلال فرص التعلم الذاتي والتعاوني، كما أشارت العديد من الدراسات إلى اهتمام المعلمين باستخدام وتوظيف

وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل فيما بينهم وتطوير الممارسات والأساليب التدريسية Marcelo-Martínez et al, 2024)، كذلك أكدت بعض الدراسات الحديثة على أهمية توظيف المعلمين لوسائل التواصل الاجتماعي في التدريب والتنمية المهنية المستمرة.(المالكي والمسعد، 2017 Copur-Genctürk et al, 2024; Peddell et al, 2024).

ويشهد مجال التطوير المهني للمعلم في السعودية اهتماما نوعيا من خلال استقلالية المعهد الوطني للتطوير المهني للإشراف على برامج التنمية المهنية لقطاع التعليم العام، وضمن الاهتمام بالتطوير المهني للمعلم جاء دليل برامج التطوير المهني، حيث تمكين دور المعلم بشكل واضح ليكون فعالا في الممارسات والأساليب التدريبية، سواء على مستوى المدرسة، وهنا نرى مدى أهمية مواكبة معلمي الرياضيات لهذا الاهتمام المتسارع في التنمية المهنية وتحمل مزيد من المسؤولية والمبادرة نحو توظيف التطور التقني والرقمي في أساليب التطوير المهني، ومن ذلك توظيف وسائل التواصل الاجتماعي.

"وللتحقق من وجود المشكلة واقعيًا على أرض الميدان التربوي، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية أخذ خلالها آراء عينة عشوائية مكونة من (45) معلم رياضيات من مراحل التعليم العام بمدينة تبوك، وذلك من خلال استبانة إلكترونية تم توزيعها وتلقي الردود عليها، وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية إلى أن معظم أفراد العينة يؤكدون على أهمية وسائل التواصل الاجتماعي وضرورة الاستفادة منها، إذ وافق (91.1%) من أفراد العينة على أهمية هذه الوسائل، وأكد (84.4%) أنهم يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل يومي للتواصل مع زملاء المهنة والطلبة وأولياء الأمور. ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة في الاستخدام المهني التطويري، إذ أشار (68.9%) من أفراد العينة إلى أنهم لا يوظفون هذه الوسائل بشكل فعال في مجال التطوير المهني المستمر، وأبدى (75.5%) منهم رغبتهم في معرفة أساليب توظيفها في رفع كفاءتهم التدريسية وتطوير مهاراتهم. وهذه النتائج تكشف عن وجود مشكلة على أرض الواقع، تتمثل في افتقار معلمي الرياضيات إلى التوظيف الفعال لوسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني رغم وعيهم بأهميتها واستخدامهم لها في التواصل العام. وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بمراحل التعليم العام؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هي وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في مجال التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟

- ما مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟

- ما مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟

- ما معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لمعلم الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- الكشف عن وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر استخدامًا لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام.

- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي لمعلمي ومعلمات الرياضيات.

- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني لمعلمي ومعلمات الرياضيات.

- تحديد معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني لمعلم الرياضيات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من الآتي:

- تسهم نتائجها في إثراء الجانب النظري حول توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني للمعلمين في مجال تعليم الرياضيات.

- تساعد في بناء تصور علمي حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في دعم التطوير المهني الذاتي والمستمر لدى معلمي مراحل التعليم العام.

- تسهم في إثراء المكتبة العربية بالبحوث المتعلقة بالتطوير المهني الرقمي، ومجتمعات التعلم المهنية عبر منصات التواصل الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية: تكتسب الدراسة أهميتها التطبيقية من أنها:

- تسهم نتائج الدراسة في تشجيع المعلمين والمعلمات على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات مجتمعات التعلم المهنية في تطويرهم المهني المستمر.

- تسلط نتائج الدراسة الضوء على الحاجة إلى تطوير برامج التنمية المهنية، لتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية استخدام منصات وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني.

- تسهم في تقديم توصيات ومقترحات حول توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لمعلمي التعليم العام.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب، التليجرام، منصة X، اليوتيوب) التي تسهم في التطوير المهني (الذاتي والتعاوني) لدى معلمي الرياضيات.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مدينة تبوك.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في جميع معلمي الرياضيات بمراحل التعليم العام في مدارس مدينة تبوك.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447 الموافق 2025.

مصطلحات الدراسة:

- وسائل التواصل الاجتماعي:

تعرف وسائل التواصل الاجتماعي (Lim and Tan, 2024) بأنها: تطبيقات ومنصات رقمية تفاعلية مبنية على الإنترنت تسمح للأفراد بإنشاء المحتوى والمناقشة والتعديل للمحتوى وتتشكل المجتمعات الرقمية من خلال هذه الأنشطة. ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: وسائل التواصل الاجتماعي (الواتس اب، التليجرام، اليوتيوب، أدوات قوقل، منصة زووم، منصة مايكروسوفت تيمز، منصة X، المدونات التعليمية، البودكاست، فيسبوك) التي يستخدمها معلمو الرياضيات بهدف التطوير المهني غير الرسمي في التعليم.

- التطوير المهني:

يعرف (Li et al, 2026) مفهوم التطوير المهني الذاتي (Self-directed professional development) بأنه: ما يقوم به المعلم من جهود بشكل مستقل نحو تعزيز الكفاءة المهنية، حيث ينطلق من المعلم نفسه بالمقارنة مع الطريقة الشائعة أو التقليدية في التنمية المهنية، إذ تكون من خلال المؤسسات التعليمية، ويقصد بالتطوير المهني الذاتي اجرائياً: الممارسات والجهود الفردية التي يبذلها معلم الرياضيات بمبادراته الشخصية من خلال توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مستقل في البحث عن المعارف والمهارات الجديدة، ومتابعة المحتوى التعليمي المتخصص، والاطلاع على المستجدات التربوية، ومراجعة الممارسات التدريسية وتطويرها، وذلك بهدف تحسين كفاءته التدريسية وتحديث معارفه الرياضية البيداغوجية دون الارتباط ببرامج تدريبية مؤسسية رسمية. ويقصد بالتطوير المهني التعاوني اجرائياً: بأنه التفاعلات والمشاركات المشتركة التي يدخل فيها معلم الرياضيات مع زملائه وأقرانه من المعلمين والمتخصصين في المجال التربوي عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي، التي تتضمن تبادل الخبرات والمناقشات المهنية، والمشاركة في المجتمعات التعليمية الافتراضية، والتعلم من ممارسات الآخرين، والتغذية الراجعة المتبادلة حول الاستراتيجيات التدريسية، وذلك بهدف الارتقاء المشترك بالأداء المهني وتحقيق النمو المهني المتبادل.

الخلفية النظرية للدراسة

التطوير المهني الذاتي الموجه: (Self-directed professional development)

يُعد مفهوم التطوير المهني الذاتي الموجه من المفاهيم الرئيسة في مجال التنمية المهنية للمعلم، ويشير المفهوم الى ما يقوم فيه المعلم من جهود بشكل مستقل نحو تعزيز الكفاءة المهنية (Li et al, 2026)، إذ نجد أن الاهتمام بالتطوير المهني ينطلق من المعلم نفسه بالمقارنة مع الطريقة الشائعة أو التقليدية في التنمية المهنية إذ تكون من خلال المؤسسات التعليمية. ويأتي مفهوم التطوير المهني الذاتي الموجه انطلاقا من مصطلحات وأساليب التعلم الذاتي خصوصا مفهوم التعلم الذاتي الموجه (Self-directed Learning)، إذ يعرف Knowles (1975) التعلم الذاتي الموجه بأنه: تلك العملية التي من خلالها يقوم المتعلم - بصورة ذاتية أو تعاونية مع الآخرين - بتحديد الاحتياجات والأهداف التعليمية والمصادر التي يتعلم من خلالها، وكذلك أساليب التعلم المناسبة ثم تقييم المخرجات التي حصل عليها. فعلى سبيل المثال، تأتي دراسة (Alshaikhi, 2020) حول تصورات واتجاهات معلمي اللغة الانجليزية عن التطوير المهني الذاتي الموجه خصوصا في مبادرات التعلم الموجه ذاتيا ومقرات العمل، وأكدت النتائج على وعي معلمي اللغة الانجليزية بتنوع فرص ومبادرات التطوير المهني، إذ الغالبية منها ضمن التعلم الموجه ذاتيا، والذي عده أغلب معلمي اللغة الإنجليزية النوع المفضل لديهم نظرا لطبيعة تخصصهم في اللغة الانجليزية. وهنا يؤكد الباحث على أهمية دور وسائل التواصل الاجتماعي في تمكين المعلمين للاستفادة منها في التعلم الذاتي الموجه من خلال أسلوب التطوير المهني الذاتي بحيث يصبح لدى كل معلم المسؤولية حول التنمية المهنية.

وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم وتعليم الرياضيات:

شهدت وسائل التواصل الاجتماعي تطورًا متسارعًا في العقدين الماضيين، وقد تناولت العديد من الدراسات دور وأهمية وسائل التواصل الاجتماعي في جوانب مختلفة في العملية التعليمة وتعلم وتعليم الرياضيات، إذ أشارت دراسات حول توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات بين المعلم وأولياء الأمور للطلبة نحو تحسين مستوى التحصيل الدراسي والمتابعة اليومية للمهام والتكليفات المنزلية، واستخدامها في تدريس الرياضيات، وأثرها الايجابي على التحصيل الدراسي للطلاب (الشرمان وآخرون 2020؛ السعيد، 2018؛ العتيبي والعتيبي، 2023) وكذلك في توظيفها في أساليب التدريس عند شرح الموضوعات (الحمادي والرياميي، 2026؛ السعيد 2018) إذ تناولت دراسة (السعيد، 2018) استخدام برنامج وتطبيق Edmodo في تدريس مفاهيم المعادلات لطالبات المرحلة الثانوية مما انعكس إيجابيا على فهم واستيعاب الطالبات للمفاهيم الرياضية. بينما في دراسة الحمادي والرياميي (2026) تم توظيف منصة اليوتيوب في تقديم وشرح مفاهيم الجبر للطلاب من خلال استخدام مقاطع الفيديو والصور في تبسيط المفاهيم الرياضية المعقدة. وفي دراسة العتيبي والعتيبي (2023) توصلت النتائج لإيجابية توظيف

واستخدام تطبيق اليوتيوب ومقاطع الفيديو في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في تحسين الفهم الرياضي، ولاسيما المفاهيم الرياضية المعقدة، وحل المشكلات الرياضية.

دوروسائل التواصل في التطوير المهني:

تسهم طبيعة وسائل التواصل الاجتماعي وتصميمها لتشكيل شبكات ومجتمعات من المشاركين فيها يمكنهم التواصل والتعاون في الاهتمامات المشتركة بينهم (Liljekvist et al, 2021; Sharimova and Wilson, 2025; Goodyear et al, 2019; Al-Abyadh,2025)، وأشارت عدة دراسات إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل غير رسمي في مجال التنمية المهنية للمعلم Holmes et al, 2013; Coutinho and Lisboa, (2013)، إذ الاستفادة - على سبيل - المثال من منصة الفيسبوك ومنصة إكس (تويتر سابقا) كأداة للتطوير المهني، ولاسيما عندما أصبح المعلمون يستخدمون المنصة للتواصل بينهم وتشارك المعرفة والمعلومات حول مجالات التدريس والمناقشة المستمرة من خلال هذه المنصات. وأصبح هناك اهتمام متزايد في توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في مجال التنمية المهنية لمعلم الرياضيات، وتطوير ممارسات وأداء المعلمين، وهناك عدد من الدراسات الحديثة (المالكي والمسعد، 2017؛ Peddell et al, 2024) تؤكد أن توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بين المعلمين يسهم في تطوير وتحسين أداء المعلم في التدريس. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة (المالكي والمسعد، 2017) إلى أن لوسائل التواصل الاجتماعي (التليجرام، واتساب، فيسبوك) دورًا في تشجيع معلمي الرياضيات لمشاركة وتبادل المعرفة والخبرات فيما بينهم، مما يسهم في تطوير ممارسات وأساليب تدريس الرياضيات. أشارت دراسة (Peddell et al, 2024) إلى أهمية وسائل التواصل الاجتماعي ودورها الوظيفي في تشكيل المجتمعات المهنية الافتراضية في الإنترنت بين المعلمين في تحسين ممارسات ومهارات التدريس من خلال تبادل المعرفة بين المعلمين وأثرها في تطوير استراتيجيات التدريس وحل المشكلات التي تواجه المعلمين في التدريس. وأهم النتائج التي توصلت لها دراسة (Peddell, 2024) تأكيدها على أن مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية عبر الانترنت تعتمد على معتقدات معلمي الرياضيات عن مدى أهمية وفائدة هذه المجتمعات في التدريس، وكذلك مقدار الدعم والتشجيع من مؤسسات التعليم كالمدرسة وإدارة التعليم.

الدراسات السابقة

أجرى **(Niyibizi, 2026)** دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة رواندا حول المجتمعات المهنية الرقمية، ودورها في التعلم المهني والتعاون بين المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، إذ استخدم الباحث المقابلات أداةً لجمع البيانات وتحليلها، وذلك على عينة بلغت (120) معلمًا من معلمي الرياضيات في مدارس التعليم العام والأهلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود دور إيجابي للمجتمعات المهنية الرقمية والمنصات الإلكترونية في تعزيز التعاون المهني بين معلمي

الرياضيات، إضافة إلى إسهامها في تسهيل الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة وتبادل الخبرات المهنية بصورة أكثر فاعلية. كما أظهرت النتائج أن هذه المجتمعات الرقمية أسهمت في تعزيز الجوانب النفسية والاجتماعية لدى المعلمين، من خلال الحد من الشعور بالعزلة المهنية، إذ أصبح التواصل والتفاعل المهني متجاوزًا حدود المدرسة الواحدة إلى نطاق أوسع من التعاون المهني الرقمي. وفي المقابل، كشفت الدراسة عن وجود عدد من التحديات التي تواجه فاعلية المجتمعات المهنية الرقمية، تمثلت في المشكلات التقنية وضعف الاتصال بالإنترنت، إضافة إلى محدودية الوقت المتاح للمعلمين، وضعف الدعم الإداري والمؤسسي، فضلًا عن انخفاض مستوى المهارات الرقمية لدى بعض المعلمين، مما يؤثر في مستوى التفاعل الإيجابي داخل تلك المجتمعات.

كما أجرى **(Arnesen et al., 2025)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توفر فرص تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال منصة اليوتيوب، والكشف عن طبيعة المحتوى التعليمي الرياضي المقدم عبر هذه المنصة. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة، إذ تم تحليل عدد من الفيديوهات التعليمية الخاصة بتعليم الرياضيات في خمس قنوات تعليمية مشهورة على منصة اليوتيوب. وقد توصلت الدراسة إلى أن منصة اليوتيوب تمثل بيئة تعليمية مهمة وفاعلة في تعلم الرياضيات، ولم تعد وظيفتها تقتصر على الجوانب الترفيهية فقط، بل أصبحت من المصادر الرقمية الداعمة للتعلم والتعليم. كما أظهرت النتائج وجود تفاوت في مستوى جودة الفيديوهات التعليمية، ويرتبط ذلك بطبيعة محتوى الرياضيات المقدم، ومدى كفاءة المعلم في عرض المفاهيم الرياضية وتقديمها بصورة واضحة وجاذبة للمتعلمين. كما أكدت الدراسة أهمية توظيف منصة اليوتيوب في التطوير المهني للمعلمين، من خلال الاستفادة من مشاهدة الدروس التعليمية، وتحليل الأساليب والممارسات التدريسية التي يقدمها معلمو الرياضيات عبر الفيديوهات التعليمية، الأمر الذي يوفر فرصًا للتعلم الذاتي المستمر وتبادل الخبرات المهنية بصورة رقمية مرنة ومتاحة.

وفي دراسة أجراها المالكي وآخرون (Almalki et al., 2025) هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف منصة "X" في تدريس الرياضيات للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، والكشف عن أثرها في تحسين تعلم الطلبة للمفاهيم الرياضية. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، إذ استخدم الباحثون اختبارًا تحصيليًا في الرياضيات طُبق على عينة بلغت (101) من الطلاب والطالبات الموهوبين في المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام منصة "X"، مما يدل على فاعلية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في دعم تعلم الرياضيات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة. كما أكدت نتائج الدراسة أهمية دمج وسائل التواصل الاجتماعي، وبخاصة منصة "X"، في الممارسات التعليمية

لمعلمي الرياضيات، لما توفره من بيئة تفاعلية تسهم في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة وتحفيز الطلبة على التعلم والمشاركة الفاعلة داخل العملية التعليمية.

وفي دراسة أجراها المطرف وآخرون (Al-Motrif et al, 2025) هدفت إلى تقصي دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتعرف على أثرها في اكتساب المهارات والكفاءات المهنية وتكوين المجتمعات المهنية الأكاديمية. واعتمدت الدراسة على المنهج البحثي المختلط، إذ استخدم الباحثون مجموعة من الأدوات تمثلت في الاستبانة، وتحليل المحتوى في وسائل التواصل الاجتماعي (تليجرام، فيسبوك، منصة إكس، واتساب) إضافة إلى دراسة الحالة؛ بهدف الوصول إلى فهم أكثر شمولًا لطبيعة توظيف هذه الوسائل في البيئة الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي بصورة إيجابية في اكتساب المهارات المهنية، وتعزيز الكفاءات الأكاديمية، وبناء مجتمعات مهنية فاعلة قائمة على تبادل الخبرات والمعرفة والتفاعل العلمي المستمر. وكشفت الدراسة عن عدد من التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، من أبرزها كثافة المحتوى وتعدد مصادر المعلومات مع تفاوت مستوى الجودة والموثوقية، الأمر الذي قد يؤثر في فاعلية الاستفادة المهنية من هذه الوسائل.

وفي دراسة أجراها **(Xu et al, 2024)** هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز وتطوير مهارات تدريس مجالات STEM لدى معلمي ما قبل الخدمة في الصين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، إذ تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة بلغت (383) من معلمي ما قبل الخدمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية لوسائل التواصل الاجتماعي في المجال التعليمي لدى معلمي ما قبل الخدمة، إذ أشارت النتائج إلى وجود درجة اتفاق مرتفعة حول أهمية بعض تطبيقات التواصل الاجتماعي ودورها الإيجابي في توظيفها أدوات تعليمية داعمة للتدريس. وأكدت أن تطبيقات التواصل الاجتماعي تمتلك مزايا متعددة تسهم في التطوير المهني وتنمية المهارات والممارسات التدريسية لدى المعلمين، إلا أن تأثير هذه الوسائل على المستوى الأكاديمي والتعليمي يختلف تبعًا لطبيعة الاستخدام والهدف من توظيفها.

وفي دراسة أجراها **(Kihwele and Mgata, 2022)** هدفت إلى تقصي كيفية توظيف معلمي الرياضيات في تنزانيا للمجموعات غير الرسمية عبر تطبيق الواتساب في التنمية المهنية المستمرة، والكشف عن تصوراتهم تجاه فوائد هذه المجموعات، إضافة إلى التعرف على أبرز التحديات التي تواجههم عند استخدامها. واعتمد الباحثان على المنهج المختلط، إذ تم استخدام استبانة مفتوحة طُبقت على عينة بلغت (54) معلمًا من معلمي الرياضيات، إلى جانب إجراء مقابلات شخصية مع عدد من المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموعات الواتساب غير الرسمية أسهمت بصورة إيجابية في تطوير الجوانب التربوية

والمعرفية المتعلقة بمحتوى الرياضيات، وذلك من خلال تبادل الخبرات المهنية بين المعلمين، ومشاركة مقاطع الفيديو التي تعرض الممارسات والأساليب التدريسية المختلفة، الأمر الذي ساعد في تعزيز التعلم المهني المستمر لدى المعلمين. وكشفت النتائج وجود عدد من المعوقات والتحديات التي تواجه استخدام مجموعات الواتساب في التنمية المهنية، أبرزها ضعف خدمة الإنترنت، وضعف مستوى التفاعل والمشاركة من قِبل بعض المعلمين، وغياب معايير واضحة تساعد المعلمين على التحقق من صحة ودقة المعلومات والمحتوى المتبادل عبر التطبيق.

وهدفت دراسة **(Liljekvist et al, 2021)** إلى استقصاء طبيعة مشاركة معلمي الرياضيات في مجموعات منصة الفيسبوك في السويد، والتعرف على دور هذه المجموعات في دعم التعلم والتطوير المهني للمعلمين. واعتمد الباحثون على منهج تحليل المحتوى، إذ تم تحليل عدد (553) منشورًا لمعلمين في منصة الفيسبوك، وذلك في ضوء مجالات شولمان للمعرفة المهنية للمعلم. وقد أكدت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات يوظفون منصة الفيسبوك بوصفها مجتمع تعلم مهني رقمي يسهم في دعم التطوير المهني وتبادل الخبرات التعليمية بين المعلمين. كما أظهرت النتائج أن أبرز مجالات الاستفادة من المنصة تمثلت في طرح الأسئلة والمقترحات المهنية بين المعلمين بنسبة مرتفعة جدًا، تلاها مجال التفاعل وتبادل الخبرات المتعلقة بالممارسات والأساليب التدريسية ومعارف التدريس المختلفة. وأشارت الدراسة إلى أن منصات التواصل الاجتماعي أصبحت تتجاوز مجرد كونها أدوات للتواصل الاجتماعي، لتتحول إلى بيئات تعلم مهنية تفاعلية تدعم المعلمين في تطوير معارفهم ومهاراتهم التدريسية بصورة مستمرة.

وفي دراسة أجراها **الشرمان وآخرون (2020)** هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بين معلمي الرياضيات وأولياء أمور طلبة الصف الرابع الابتدائي في الأردن، والكشف عن أثر ذلك في التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات. واعتمد الباحثون على المنهج شبه التجريبي، إذ تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا، وتم توظيف عدد من وسائل التواصل الاجتماعي تمثلت في: الفيسبوك، والواتس آب، والبريد الإلكتروني؛ بهدف تعزيز التواصل بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية إيجابية لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل التربوي بين المعلمين وأولياء الأمور، الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على تنمية التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات. كما أشارت الدراسة إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أسهم في تحسين متابعة أولياء الأمور للمستوى الأكاديمي لأبنائهم، وتعزيز التعاون التربوي بينهم وبين المعلمين، بما يدعم العملية التعليمية ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجرتها **الشهيل (2019)** هدفت إلى التعرف على مستوى وعي معلمات الرياضيات باستخدام وسائل وشبكات التواصل الاجتماعي، والكشف عن درجة امتلاكهن لمهارات استخدام هذه

الوسائل في المجال التعليمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، إذ تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (85) معلمة رياضيات في منطقة حائل. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات الرياضيات يمتلكن درجة وعي مرتفعة نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات، مما يعكس إدراكهن لأهمية هذه الوسائل ودورها في دعم العملية التعليمية والتواصل المهني. كما أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمات الرياضيات لمهارات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة، الأمر الذي يشير إلى وجود حاجة لتطوير المهارات التطبيقية والتقنية المرتبطة بالاستخدام التربوي الفاعل لهذه الوسائل.

وفي دراسة أجراها **البلوي** (Albalawi, 2017) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الرياضيات بمدينة تبوك لوسائل التواصل الاجتماعي داخل الصف الدراسي، والكشف عن تصوراتهم نحو أهمية هذه الوسائل في تعليم الرياضيات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة بلغت (142) معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات بمدينة تبوك. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام الأكثر شيوعًا لوسائل التواصل الاجتماعي لدى معلمي الرياضيات كان يتمثل في التواصل مع الطلبة ومشاركة المعلومات التعليمية والأنشطة المرتبطة بالمادة الدراسية. كما أظهرت النتائج أن تطبيق الواتساب جاء في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام بنسبة بلغت (67%)، يليه تطبيق تويتر (X حاليًا) بنسبة (31%)، بوصفهما أكثر تطبيقات التواصل الاجتماعي استخدامًا لدى المعلمين. كما كشفت الدراسة عن وجود تصورات إيجابية لدى معلمي الرياضيات نحو أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في دعم تدريس الرياضيات، خاصة فيما يتعلق بتعزيز التواصل مع الطلبة، وتقديم الأنشطة والأمثلة التعليمية بصورة أكثر مرونة وتفاعلًا.

في حين أجرى كل من **المالكي والمسعد (2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دور وسائل التواصل الاجتماعي وأهميتها في تطوير الممارسات التدريسية لدى معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة صبيا في المملكة العربية السعودية. واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، إذ تم استخدام استبانة اشتملت على أربعة محاور رئيسة تمثلت في: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، وتبادل الخبرات، وطُبقت على عينة بلغت (155) معلمًا ومعلمة. وقد أكدت نتائج الدراسة على الدور الفعال لوسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، إذ جاءت الاستجابات مرتفعة، خصوصًا في محوري تخطيط الدروس وتبادل الخبرات المهنية، مقارنة بمحوري تنفيذ الدرس وتقويمه. كما أظهرت النتائج أن تطبيق الواتساب كان التطبيق الأكثر استخدامًا وفاعلية لدى معلمي الرياضيات، لما يوفره من سهولة في التواصل وتبادل الملفات والخبرات والمواد التعليمية بين المعلمين.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة تنامي الاهتمام بموضوع توظيف وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتطوير المهني، خاصة في مجال تعليم الرياضيات، في ظل التحول الرقمي المتسارع في المؤسسات التعليمية. وقد تناولت الدراسات السابقة عدة محاور، تمثلت في واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتطوير المهني، ودور المجتمعات المهنية الرقمية في دعم التعاون المهني بين المعلمين، إضافة إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الممارسات التدريسية وتنمية التعلم الرياضي.

كما أظهرت أغلب الدراسات الدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التعلم الذاتي والتعاوني، وتبادل الخبرات، والوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة، وبناء مجتمعات تعلم مهنية رقمية، مع تأكيد العديد منها أن تطبيقات مثل الواتساب، واليوتيوب، ومنصة (X) تُعد من أكثر المنصات استخدامًا لدى معلمي الرياضيات. وفي المقابل، كشفت الدراسات عن عدد من التحديات المرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والذكاء الاصطناعي، من أبرزها ضعف التدريب والدعم المؤسسي، وكثرة المعلومات وصعوبة التحقق من موثوقيتها، وضعف المهارات الرقمية، إضافة إلى محدودية الوقت المتاح للمعلمين.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيد أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في دعم التطوير المهني لمعلمي الرياضيات، كما تستفيد منها في بناء الإطار النظري وتفسير النتائج. وتمتاز الدراسة الحالية بتركيزها على التطوير المهني الذاتي والتعاوني، إضافة إلى تناولها استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمعوقات المرتبطة بها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بمدينة تبوك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، إذ يُعد هذا المنهج من أنسب المناهج في الدراسات التربوية والاجتماعية التي تهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليلها وتفسيرها كما هي في الواقع. وقد تم استخدام هذا المنهج بهدف التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك، وتحليل استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة المختلفة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك، البالغ عددهم (810) من المعلمين والمعلمات، وذلك وفقًا لإحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك لعام 1447هـ.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بطريقة العينة العشوائية المتساوية، إذ بلغ عدد أفراد العينة النهائية (91) معلمًا ومعلمة. وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة من حيث المتغيرات الديموغرافية المختلفة.

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	52	%57.14
	المرحلة المتوسطة	16	%17.58
	المرحلة الثانوية	23	%25.27
المجموع الكلي		**91**	**%100**
رتبة المعلم	متقدم	15	16.48
	ممارس	76	38.51
المجموع الكلي		**91**	**%100**

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها أداةً رئيسة لجمع البيانات، وذلك لملاءمتها طبيعة الدراسة وأهدافها، إذ صُممت خصيصًا للتعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك، وذلك بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة - في صورتها الأولية - من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني، وتضمن (11) فقرات.

المجال الثاني: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي، وتضمن (10) فقرات.

المجال الثالث: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني، وتضمن (10) فقرات.

المجال الرابع: معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني، وتضمن (11) فقرات.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

إذ تم عرض الأداة على (8) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم من حيث وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني، وتضمن (10) فقرات.

المجال الثاني: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي، وتضمن (8) فقرات.

المجال الثالث: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني، وتضمن (7) فقرات.

المجال الرابع: معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني، وتضمن (8) فقرات.

واعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي في قياس استجابات أفراد العينة، وفق البدائل الآتية: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أستخدمها)، ومنحت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أو توفر الظاهرة المقاسة، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاضها.

وقد وُزعت الاستبانة إلكترونيًا باستخدام نماذج Google Forms، إذ أُرسل رابط الاستبانة إلى أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك عبر وسائل التواصل المناسبة، مع توضيح هدف الدراسة والتأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. وبعد استكمال عملية جمع البيانات ومراجعتها، بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (91) استبانة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (20) معلمًا ومعلمة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للمجال الأول (وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني):

جدول (2)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الأول (وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني)

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
1	تطبيق الواتس اب	0.589**
2	Facebookتطبيق	0.536**
3	تطبيق التليجرام	0.509**
4	تطبيقات البودكاست	0.566**
5	(تويتر سابقًا)Xمنصة	0.572**
6	منصات الفيديو (اليوتيوب)	0.664*
7	منصة زووم	0.634**
8	منصة مايكروسوفت تيمز	0.568**
9	المدونات التعليمية	0.524**
10	أدوات قوقل	0.697**

يتضح من نتائج الجدول (2) أن جميع فقرات المجال الأول ارتبطت ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالدرجة الكلية للمجال، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.509 – 0.697)، وهي قيم تشير إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين الفقرات، الأمر الذي يدل على أن فقرات المجال تتسم بدرجة جيدة من التجانس في قياسها للمفهوم المستهدف.

صدق الاتساق الداخلي للمجال الثاني (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي)

جدول (3)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الثاني (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي)

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
1	استخدام المحادثة في الواتس مع معلم آخر للمساعدة	0.625**
2	مشترك في قناة تليجرام تهتم برخصة المعلم المهنية	0.728**
3	مشترك في قناة واتس تهتم بتعلم وتعليم الرياضيات	0.592**
4	لدي قناة تليجرام أو أكثر تهتم بتعليم الرياضيات	0.746**
5	البحث في اليوتيوب عن مفاهيم الرياضيات	0.645**
6	متابعة دروس معلمين آخرين في اليوتيوب	0.701**
7	لمختصينX متابعة قوائم مخصصة في منصة	0.637**
8	لمختصين X تصميم قوائم متابعة في منصة	0.545**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الثاني ارتبطت ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالدرجة الكلية للمجال، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.545 – 0.746)، وهي قيم مرتفعة نسبيًا تشير إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات، مما يدل على تجانسها في قياس البعد الذي صُممت من أجله.

صدق الاتساق الداخلي للمجال الثالث (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني)

جدول (4)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الثالث (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني)

الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
1	مجموعة واتس مع زملاء المدرسة للتعاون في التدريس	0.661**
2	مشترك في قناة تليجرام تقدم دورات تدريبية	0.706**
3	الاستفادة من خدمة الرسائل الجماعية في الواتس	0.545**
4	استخدام التيمز للتواصل مع معلمين لمهام تدريسية	0.779**
5	استخدام الزوم للتواصل مع معلمين في مجال التدريس	0.724**
6	المشاركة في الإجابة عن أسئلة في المواقع المخصصة	0.718**
7	مشاركة زملاء العمل مقاطع فيديو لتطوير الأداء	0.680**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الثالث ارتبطت ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالدرجة الكلية للمجال، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.545 – 0.779)، وهي قيم مرتفعة تعكس وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات، وتدل على أن فقرات المجال تتسم بدرجة جيدة من التجانس في قياس البعد الذي أُعدت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي للمجال الرابع (معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني)

جدول (5)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الرابع (معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني)

الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
1	انخفاض مستوى امتلاك المهارات الرقمية	0.682**
2	الاقتصار على الاستخدام التقليدي الاجتماعي فقط	0.723**
3	كثرة المعلومات وصعوبة التأكد من الموثوقية	0.742**
4	عدم توفر الوقت للاستخدام في التطوير المهني	0.602**

الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
5	ضعف العمق في المناقشة مقارنة بالورش الحضورية	0.649**
6	عدم الحصول على التدريب والتأهيل الكافي	0.738**
7	ضعف المحتوى العربي في تطبيقات التطوير	0.666**
8	انخفاض الدعم والتشجيع من المدرسة والإدارة	0.589**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الرابع ارتبطت ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالدرجة الكلية للمجال، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.589 – 0.742)، وهي قيم مرتفعة نسبيًا تشير إلى وجود درجة جيدة من الاتساق الداخلي بين الفقرات، وتعكس تجانسها في قياس البعد الذي أُعدت من أجله.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي بين فقرات كل مجال من مجالات الأداة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6)

معاملات الثبات لمجالات الأداة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول (وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني)	10	0.692
المجال الثاني (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير الذاتي)	8	0.809
المجال الثالث (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير التعاوني)	7	0.814
المجال الخامس (معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني)	8	0.826

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة جاءت بدرجات متفاوتة، إذ تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (0.692 – 0.937)، وهي قيم تشير بصورة عامة إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات والاتساق الداخلي الأمر الذي يؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني، ويعزز من الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلالها.

المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولتفسير نتائج المتوسطات الحسابية تم اعتماد معيار لتحديد مستوى الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الموضح في الجدول الاتي:

جدول (7)

معيار تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة التقدير
من 1.00 إلى أقل من 1.80	منخفض جدًا
من 1.80 إلى أقل من 2.60	منخفض
من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسط
من 3.40 إلى أقل من 4.20	مرتفع
من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جدًا

- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

والذي ينص على: **"ما هي وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في مجال التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟".**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني، وذلك للتعرف على أكثر المنصات شيوعًا واستخدامًا لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (8).

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية لوسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات (ن = 91)

الرتبة	وسيلة التواصل الاجتماعي	دائمًا (%)	غالبًا (%)	أحيانًا (%)	نادرًا (%)	لا أستخدمها (%)
1	تطبيق الواتساب	48 (52.7%)	30 (33.0%)	10 (11.0%)	0 (0.0%)	3 (3.3%)
2	تطبيق التليجرام	40 (44.0%)	20 (22.0%)	27 (29.7%)	0 (0.0%)	4 (4.4%)
3	منصات الفيديو (اليوتيوب)	37 (40.7%)	16 (17.6%)	34 (37.4%)	3 (3.3%)	1 (1.1%)

الرتبة	وسيلة التواصل الاجتماعي	دائمًا (%)	غالبًا (%)	أحيانًا (%)	نادرًا (%)	لا أستخدمها (%)
4	أدوات Google	32 (35.2%)	17 (18.7%)	34 (37.4%)	1 (1.1%)	7 (7.7%)
5	منصة Zoom	17 (18.7%)	6 (6.6%)	58 (63.7%)	1 (1.1%)	9 (9.9%)
6	منصة X (تويتر سابقًا)	21 (23.1%)	6 (6.6%)	40 (44.0%)	1 (1.1%)	23- (25.3%)
7	منصة Microsoft Teams	13 (14.3%)	14 (15.4%)	52 (57.1%)	2 (2.2%)	10 (11.0%)
8	المدونات التعليمية	8 (8.8%)	4 (4.4%)	41 (45.1%)	5 (5.5%)	33 (36.3%)
9	تطبيقات البودكاست	5 (5.5%)	1 (1.1%)	23 (25.3%)	2 (2.2%)	60 (65.9%)
10	تطبيق Facebook	4 (4.4%)	2 (2.2%)	10 (11.0%)	1 (1.1%)	74 (81.3%)

يتضح من نتائج جدول (8) وجود تفاوت واضح في مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات. فقد جاء تطبيق الواتساب في المرتبة الأولى بوصفه أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا، إذ أفاد 85.7% من أفراد العينة باستخدامه بدرجة مرتفعة (دائمًا أو غالبًا)، في حين بلغت نسبة الذين لا يستخدمونه 3.3% فقط. ويعكس ذلك المكانة التي يحتلها الواتساب كوسيلة تواصل مهنية سهلة الاستخدام، تتيح سرعة تبادل الملفات التعليمية، والأنشطة، والخبرات، والتواصل المباشر بين المعلمين في أي وقت.

وجاء تطبيق التليجرام في المرتبة الثانية بنسبة استخدام مرتفعة بلغت 66.0%، ويُعزى ذلك إلى ما يوفره من قنوات تعليمية متخصصة ومجموعات مهنية تضم محتوى علميًا وتدريبيًا متجددًا، مما يجعله من المنصات المناسبة لدعم التعلم الذاتي المستمر لمعلمي الرياضيات.

كما احتلت منصات الفيديو التعليمية (اليوتيوب) المرتبة الثالثة، إذ بلغت نسبة الاستخدام المرتفع 58.3%، تلتها أدوات Google بنسبة 53.9%، وهو ما يشير إلى تنامي اعتماد المعلمين على المصادر الرقمية المفتوحة والمنصات التعليمية التي تتيح الوصول إلى الشروحات والدروس والنماذج التطبيقية والموارد التعليمية المتنوعة، بما يسهم في تطوير معارفهم وممارساتهم التدريسية.

وفي المقابل، أظهرت النتائج انخفاضًا ملحوظًا في استخدام بعض المنصات، إذ جاء Facebook في المرتبة الأخيرة، إذ بلغت نسبة الذين لا يستخدمونه 81.3%، كما جاءت تطبيقات البودكاست في مرتبة متأخرة بنسبة عدم استخدام بلغت 65.9%، إضافة إلى انخفاض استخدام المدونات التعليمية، وهو ما قد يعكس تحول اهتمام المعلمين نحو المنصات التي تتميز بسرعة التفاعل، وسهولة الوصول إلى المحتوى، وتوفير فرص أكبر للتواصل المباشر مقارنة بالمنصات التقليدية أو الأقل انتشارًا في البيئة التعليمية.

وتشير النتائج بصورة عامة إلى أن معلمي ومعلمات الرياضيات يميلون إلى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي التي تجمع بين سهولة الاستخدام، والتفاعل الفوري، وتوفر المحتوى التعليمي المتخصص، في حين يقل استخدام المنصات التي تتطلب متابعة فردية أو لا توفر تفاعلًا مباشرًا بين المستخدمين، الأمر الذي يبرز أهمية توجيه برامج التنمية المهنية نحو استثمار المنصات الأكثر شيوعًا وانتشارًا بين المعلمين، بما يسهم في تعظيم أثرها في تطوير الممارسات التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Albalawi, 2017) التي توصلت إلى أن تطبيق الواتساب جاء في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام لدى معلمي الرياضيات بمدينة تبوك، كما أكدت الدراسة وجود تصورات إيجابية لدى المعلمين نحو أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في دعم تعليم الرياضيات. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي وآل مسعد (2017) التي أكدت أن تطبيق الواتساب كان الأكثر استخدامًا وفاعلية لدى معلمي الرياضيات في تطوير الممارسات التدريسية، خاصة في مجالي تخطيط الدروس وتبادل الخبرات المهنية.

وتنسجم هذه النتيجة أيضًا مع دراسة (Liljekvist et al, 2021) التي أوضحت أن معلمي الرياضيات يوظفون منصات التواصل الاجتماعي، وبخاصة الفيسبوك، كمجتمعات تعلم مهنية تسهم في تبادل الخبرات وطرح الأسئلة المهنية ومناقشة الممارسات التدريسية. كذلك تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Kihwele and Mgata, 2022) التي أكدت الدور الإيجابي لمجموعات الواتساب غير الرسمية في التنمية المهنية المستمرة لمعلمي الرياضيات، من خلال تبادل الخبرات ومشاركة الممارسات التدريسية بين المعلمين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ومناقشتها

والذي ينص على: **"ما مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟".**

للتعرف على مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
5	البحث في اليوتيوب عن مفاهيم الرياضيات	3.06	0.68	1	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
6	متابعة دروس معلمين آخرين في اليوتيوب	3.02	0.77	2	مرتفع
1	استخدام المحادثة في الواتس مع معلم آخر للمساعدة	2.94	0.79	3	مرتفع
2	مشترك في قناة تيلجرام تهتم برخصة المعلم المهنية	2.48	0.91	4	متوسط
3	مشترك في قناة واتس تهتم بتعلم وتعليم الرياضيات	2.24	0.94	5	متوسط
4	لدي قناة تيلجرام أو أكثر تهتم بتعليم الرياضيات	2.16	1	6	متوسط
7	متابعة قوائم مخصصة في منصة X لمختصين	2.1	0.93	7	متوسط
8	تصميم قوائم متابعة في منصة X لمختصين	1.78	0.91	8	منخفض
	المتوسط العام للمجال	2.47	0.62		متوسط

ويتضح من جدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني الذاتي بلغ (2.47) بانحراف معياري قدره (0.62)، وجاء مستوى الاستخدام بدرجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى أن توظيف معلمي ومعلمات الرياضيات لوسائل التواصل الاجتماعي في تنمية خبراتهم وممارساتهم المهنية الذاتية موجود، إلا أنه لم يصل بصورة عامة إلى مستوى الاستخدام المرتفع.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت فقرة: "البحث في اليوتيوب عن مفاهيم الرياضيات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (0.68)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلتها فقرة: "متابعة دروس معلمين آخرين في اليوتيوب" بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت فقرة: "استخدام المحادثة في الواتس مع معلم آخر للمساعدة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة.

وتكشف هذه النتائج أن أبرز صور التطوير المهني الذاتي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات ترتبط بالاستفادة من المحتوى التعليمي المتاح عبر اليوتيوب، سواء من خلال البحث عن المفاهيم الرياضية أم متابعة الدروس التي يقدمها معلمون آخرون، إلى جانب استخدام المحادثات في الواتس للحصول على المساعدة من الزملاء. ويمكن تفسير ذلك بسهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي الرقمي، وتنوع مصادر التعلم المتاحة عبر منصات الفيديو، وإمكانية اختيار المعلم للمحتوى الذي يتناسب مع احتياجاته المهنية وفي الوقت الذي يناسبه، فضلًا عن أن التواصل الفردي مع الزملاء يوفر وسيلة سريعة للحصول على المشورة والمساعدة في المواقف التدريسية.

في المقابل، جاءت فقرة: "مشترك في قناة تيلجرام تهتم برخصة المعلم المهنية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وبدرجة متوسطة، تلتها فقرة: "مشترك في قناة واتس تهتم بتعلم وتعليم الرياضيات" بمتوسط (2.24)، ثم فقرة "لدي قناة تيلجرام أو أكثر تهتم بتعليم الرياضيات" بمتوسط (2.16)، و"متابعة قوائم مخصصة في منصة X لمختصين" بمتوسط (2.10)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة.

أما أدنى مستويات الاستخدام فجاءت في فقرة "تصميم قوائم متابعة في منصة X لمختصين"، إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.78) وانحرافها المعياري (0.91)، وجاءت بدرجة منخفضة. وقد يشير ذلك إلى أن استخدام منصة X في التطوير المهني الذاتي لا يزال أقل انتظامًا وتنظيمًا مقارنة بالاستفادة من اليوتيوب أو التواصل المباشر عبر الواتس، وربما يرتبط ذلك بضعف الاعتياد على توظيف خصائص المنصة بصورة مقصودة ومنظمة لخدمة الاحتياجات المهنية.

وبوجه عام، تشير النتائج إلى أن التطوير المهني الذاتي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات يعتمد بدرجة أكبر على الاستهلاك والاستفادة من المحتوى التعليمي الجاهز، ولا سيما من خلال اليوتيوب، بينما ينخفض مستوى الاستخدام عندما يتطلب الأمر إنشاء قنوات أو قوائم مهنية أو تنظيم مصادر التعلم بصورة أكثر منهجية. ومن ثم، فإن ارتفاع استخدام بعض وسائل التواصل الاجتماعي لا يعني بالضرورة توظيفها بصورة متكاملة في التطوير المهني الذاتي، وهو ما يبرز الحاجة إلى توجيه المعلمين نحو الاستخدام الأكثر تنظيمًا وفاعلية لهذه المنصات بما يتجاوز مجرد المتابعة أو البحث إلى بناء مسارات تعلم مهني مستمرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Arnesen et al, 2025) التي أكدت أهمية منصة اليوتيوب كبيئة تعليمية فاعلة في تعلم الرياضيات، ودورها في توفير فرص للتعلم الذاتي من خلال مشاهدة الفيديوهات التعليمية وتحليل الممارسات التدريسية وأساليب عرض المفاهيم الرياضية. كما تتفق النتائج مع دراسة Xu et al, 2024) التي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي في تطوير المهارات والممارسات التدريسية لدى معلمي ما قبل الخدمة، وأكدت أن طبيعة الاستخدام الإيجابي لهذه الوسائل تسهم في دعم التعلم والتطوير المهني.

وتنسجم كذلك مع دراسة الشهيل (2019) التي أوضحت أن معلمات الرياضيات يمتلكن وعيًا مرتفعًا بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات، مما يعكس إدراكًا متزايدًا لأهمية هذه الوسائل في المجال المهني والتعليمي. كما تتفق النتائج مع دراسة (Al-Motrif et al, 2025) التي أكدت أن أعضاء هيئة التدريس يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي في اكتساب المهارات وتعزيز الكفاءات المهنية، وأن هذه المنصات أصبحت من الوسائل الداعمة للتعلم المستمر والتطوير الذاتي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة ومناقشتها

والذي ينص على: **"ما مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات؟".**

للتعرف على مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
3	الاستفادة من خدمة الرسائل الجماعية في الواتس	3.989	1.11	1	مرتفع
4	استخدام التيمز للتواصل مع معلمين لمهام تدريسية	3.1868	1.29	2	متوسط
7	مشاركة زملاء العمل مقاطع فيديو لتطوير الأداء	2.9121	1.38	3	متوسط
5	استخدام الزوم للتواصل مع معلمين في مجال التدريس	2.4835	1.46	4	منخفض
2	مشترك في قناة تليجرام تقدم دورات تدريبية	2.3846	1.10	5	منخفض
1	مجموعة واتس مع زملاء المدرسة للتعاون في التدريس	2.3626	1.14	6	منخفض
6	المشاركة في الإجابة عن أسئلة في المواقع المخصصة	2.0879	1.23	7	منخفض
	الكلي	2.7723	1.24		متوسط

يتضح من النتائج أن مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني التعاوني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي (2.77)، مما يشير إلى ضعف نسبي في توظيف هذه الوسائل في الأنشطة التعاونية المهنية مقارنة بالاستخدام الفردي أو الذاتي.

وقد أظهرت النتائج أن أكثر الممارسات التعاونية استخدامًا تمثلت في الاستفادة من خدمة الرسائل الجماعية في تطبيق الواتس اب، إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع نسبيًا بلغ (3.98)، وهو ما

يعكس أن التعاون المهني بين المعلمين يتم بشكل أكبر عبر التواصل السريع وغير الرسمي داخل بيئة العمل المدرسية.

في المقابل، جاءت بعض الممارسات مثل استخدام منصة التيمز للتواصل في مهام تدريسية ومشاركة مقاطع الفيديو بين الزملاء بدرجة متوسطة، مما يدل على وجود بعض أشكال التعاون المهني الرقمي، لكنها لا تزال غير منتظمة أو غير مهيكلة بشكل كافٍ.

أما بقية الفقرات، مثل التعاون عبر الزوم، والاشتراك في قنوات تدريبية عبر التليجرام، وتكوين مجموعات واتس للتعاون التدريسي، والمشاركة في الإجابة عن أسئلة عبر مواقع متخصصة، فقد جاءت بدرجات منخفضة، مما يشير إلى محدودية استخدام هذه الوسائل في بناء مجتمعات تعلم مهنية رقمية منظمة بين المعلمين.

وبوجه عام، تعكس النتائج أن التطوير المهني التعاوني عبر وسائل التواصل الاجتماعي لا يزال في مستوى منخفض نسبيًا مقارنة بالتطوير الذاتي، إذ يقتصر غالبًا على التواصل غير الرسمي وتبادل الرسائل السريعة، في حين يغيب - إلى حد كبير - التفاعل المهني المنظم القائم على المجتمعات التعليمية الرقمية أو الممارسات التعاونية العميقة، وهو ما يشير إلى حاجة ماسة إلى تعزيز ثقافة التعلم المهني التعاوني الرقمي بين معلمي ومعلمات الرياضيات.

وتتفق النتائج مع دراسة (Kihwele and Mgata, 2022) التي أوضحت أن مجموعات الواتساب أسهمت في تبادل الخبرات بين المعلمين، إلا أنها في المقابل كشفت عن تحديات مثل ضعف التفاعل وعدم الانتظام، وهو ما يفسر محدودية الجانب التعاوني في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. وتنسجم كذلك مع دراسة (Al-Motrif et al, 2025) التي بينت أن توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس يواجه تحديات تتعلق بكثافة المعلومات وضعف التنظيم المهني داخل بعض المنصات، مما يقلل من فاعلية التعاون المهني المنظم.

كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Liljekvist et al, 2021) التي أكدت أن معلمي الرياضيات يستخدمون منصات التواصل الاجتماعي في إطار مجتمعات تعلم مهنية، إلا أن أبرز أشكال التفاعل كانت تتمثل في طرح الأسئلة وتبادل المقترحات أكثر من كونها تعاونًا مهنيًا عميقًا ومنظمًا، وهو ما يتقاطع مع انخفاض مستوى التطوير المهني التعاوني في الدراسة الحالية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للدراسة ومناقشتها

والذي ينص على: **"ما معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني لمعلم الرياضيات؟".**

للتعرف على معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معوقات توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطور المهني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
5	ضعف العمق في المناقشة مقارنة بالورش الحضورية	3.5055	0.94	1	مرتفع
3	كثرة المعلومات وصعوبة التأكد من الموثوقية	3.4945	0.92	2	مرتفع
6	عدم الحصول على التدريب والتأهيل الكافي	3.4945	1.05	3	مرتفع
4	عدم توفر الوقت للاستخدام في التطوير المهني	3.4066	0.99	4	مرتفع
8	انخفاض الدعم والتشجيع من المدرسة والإدارة	3.2967	1.12	5	متوسط
7	ضعف المحتوى العربي في تطبيقات التطوير	3.1868	1.13	6	متوسط
2	الاقتصار على الاستخدام التقليدي الاجتماعي فقط	3.011	1.14	7	متوسط
1	انخفاض مستوى امتلاك المهارات الرقمية	2.6813	1.08	8	متوسط
	الكلي	3.2596	1.05		متوسط

يتضح من الجدول (11) أن معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي (3.25)، مما يشير إلى وجود عدد من التحديات التي تحد من فاعلية استخدام هذه الوسائل في التطوير المهني.

وقد تصدرت المعوقات المرتبطة بـ ضعف العمق في المناقشة مقارنة بالورش الحضورية قائمة المعوقات بمتوسط (3.50)، وهو ما يعكس شعور المعلمين بأن التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي لا يوفر مستوى التعمق المهني نفسه الذي توفره الورش التدريبية التقليدية. كما جاءت فقرتا كثرة المعلومات وصعوبة التحقق من موثوقيتها وعدم الحصول على التدريب والتأهيل الكافي بمتوسطات متقاربة، مما يشير إلى وجود تحديات معرفية وتدريبية تحد من الاستفادة المثلى من هذه الوسائل.

كما أظهرت النتائج أن عدم توفر الوقت اللازم للاستخدام في التطوير المهني يمثل أحد المعوقات المهمة، وهو ما يعكس ضغوط العمل اليومية التي قد تقلل من فرص الانخراط في أنشطة التطوير المهني الرقمي.

في حين جاءت معوقات مثل انخفاض الدعم المؤسسي من المدرسة والإدارة وضعف المحتوى العربي في التطبيقات بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود قصور نسبي في البيئة الداعمة والبنية الرقمية المساندة لعمليات التطوير المهني عبر الوسائل الإلكترونية.

أما المعوق الأقل تأثيرًا فتمثل في انخفاض مستوى امتلاك المهارات الرقمية، إذ جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.68)، وهو ما قد يشير إلى أن غالبية أفراد العينة يمتلكون حدًا مقبولًا من المهارات الرقمية الأساسية، إلا أن التحدي لا يزال يتمثل في الاستخدام التربوي المتقدم لهذه المهارات.

وبوجه عام، تعكس النتائج أن معوقات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني ترتبط بدرجة أكبر بالعوامل التنظيمية والتدريبية وجودة المحتوى مقارنة بالعوامل التقنية البحتة، الأمر الذي يستدعي تعزيز برامج التدريب والدعم المؤسسي لتحسين فاعلية توظيف هذه الوسائل في التنمية المهنية للمعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Kihwele and Mgata, 2022) التي أكدت وجود معوقات مرتبطة بضعف الإنترنت، وضعف التفاعل بين المعلمين، وغياب معايير واضحة للتحقق من صحة المعلومات المتداولة داخل مجموعات الواتساب، وهو ما يتقاطع مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من صعوبة التحقق من موثوقية المحتوى.

كما تتفق مع دراسة (Niyibizi, 2026) التي أوضحت أن من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات المهنية الرقمية ضعف المهارات الرقمية لدى بعض المعلمين، وقلة الوقت المتاح، وضعف الدعم الإداري، وهي عوامل تتطابق بدرجة كبيرة مع معوقات الدراسة الحالية.

وتنسجم كذلك مع دراسة (Al-Motrif et al, 2025) التي بينت أن كثافة المحتوى وتفاوت جودته، إضافة إلى الحاجة إلى دعم مؤسسي وتنظيمي، تمثل من أبرز التحديات التي تحد من فاعلية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني.

كما تتفق النتائج جزئيًا مع دراسة الشهيل (2019) التي أشارت إلى وجود فجوة بين مستوى الوعي المرتفع بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي وبين مستوى المهارات التطبيقية المتوسطة، وهو ما يفسر وجود معوقات تتعلق بالمهارات الرقمية لدى المعلمين في الدراسة الحالية.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من معطيات تتعلق بدور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي ومعلمات الرياضيات، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- العمل على توجيه استخدام معلمي ومعلمات الرياضيات لوسائل التواصل الاجتماعي نحو أنماط تطوير مهني أكثر تنظيمًا وعمقًا، من خلال إنشاء مجموعات ومجتمعات تعلم مهنية رقمية متخصصة في تعليم الرياضيات.

- تطوير برامج تنمية مهنية رقمية لمعلمي ومعلمات الرياضيات تهدف إلى تعزيز مهارات التعلم الذاتي عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بما يشمل مهارات البحث عن المصادر التعليمية الموثوقة، ومتابعة الحسابات والقنوات المتخصصة، وتوظيف المنصات الرقمية في تطوير المعارف والممارسات التدريسية.

- تشجيع إدارات التعليم والمدارس على دعم بناء شبكات تعلم شخصية ومجتمعات رقمية متخصصة لمعلمي الرياضيات، من خلال توفير قنوات ومنصات تعليمية موثوقة تسهم في تبادل الخبرات والوصول المستمر إلى مصادر التعلم المهني.

- تنظيم برامج تدريبية نوعية تستهدف رفع كفاءة المعلمين في توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني، مع التركيز على الاستخدام التربوي الفعّال وليس الاستخدام الاجتماعي فقط.

- تشجيع المعلمين على الانتقال من الاستخدام الفردي لوسائل التواصل الاجتماعي إلى الاستخدام التعاوني عبر منصات رقمية منظمة مثل (Teams، Zoom، Telegram Communities)، بما يدعم تبادل الخبرات بشكل أعمق.

- دعم إنتاج محتوى تعليمي عربي عالي الجودة في مجال تعليم الرياضيات، ونشره عبر منصات التواصل الاجتماعي المختلفة لتقليل الاعتماد على المحتوى غير الموثوق أو غير المتخصص.

- تعزيز دعم إدارات المدارس لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني من خلال توفير بيئة رقمية محفزة، وتخصيص أوقات مرنة للتطوير المهني الذاتي والتعاوني.

- تدريب المعلمين على مهارات التحقق من صحة المعلومات ومصادرها، في ظل كثرة المحتوى المتاح عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بما يضمن الاستخدام المهني الآمن والفعال.

- إدراج استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ضمن خطط وبرامج التطوير المهني المعتمدة من إدارات التعليم، باعتبارها أدوات داعمة وليست وسائل ترفيهية فقط.

المقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية التي قد تسهم في تعميق الفهم العلمي لموضوع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني للمعلمين، وذلك على النحو الآتي:

- إجراء دراسات مماثلة تتناول دور وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني لدى معلمي مواد دراسية أخرى مثل العلوم أو اللغة العربية، للمقارنة بين التخصصات المختلفة.
- تنفيذ دراسات نوعية (كالدراسات المقابلات أو المجموعات البؤرية) للكشف بشكل أعمق عن خبرات المعلمين الفعلية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني.
- دراسة فاعلية برامج تدريبية مقترحة قائمة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التطوير المهني لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة.
- إجراء دراسات حول معوقات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتطوير المهني لدى المعلمين، وسبل التغلب عليها بشكل تطبيقي.
- بحث العلاقة بين مستوى الكفاءة الرقمية لدى المعلمين ودرجة استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني.
- دراسة أثر إنشاء مجتمعات تعلم مهنية رقمية عبر منصات التواصل الاجتماعي على تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات.
- إجراء دراسات مقارنة بين المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التطوير المهني.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البقمي، سالم. (2023). فاعلية استخدام المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 4*(10)، 205-252.

حمادنة، مؤنس، والشواهين، سوزان. (2017). اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها في الأردن نحو استخدام موقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في تعليم الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(18).*

الحمادي، عمر علي. الرياحي، محمد ناصر. (2026). أثر استخدام موقع اليوتيوب (YouTube) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة المناهج وطرق التدريس، 5(1)*، 1-20.

السعيد ت. ع. (2018). دمج وسائل التواصل الاجتماعي وتدريس الرياضيات في المدارس الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(13)*، 127-149.

السعيد، تهاني عبدالرحمن. (2018). دمج وسائل التواصل الاجتماعي وتدريس الرياضيات في المدارس الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(13)، 127*-149.

الشرمان، علي عبدالله فازع، الشناق، مأمون محمد، وجوارنة، طارق يوسف محمود. (2020). فاعلية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الرياضيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(6).260-288

الشهيل، منيرة بنت عبدالعزيز حمود. (2019). مستوى وعى معلمات الرياضيات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات ودرجة امتلاكهن لمهارات استخدامها. *مجلة كلية التربية، 35(1)*، 1-32.

العتيبي، سعد بن فرحان بن محمد، والعتيبي، لفا بن محمد بن هلال. (2023). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدوادمي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (30)*، 433 – 460.

المالكي، مفرح. المسعد، أحمد. (2017). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 82*(82)، 63-91.

Arabic References

Al-Buqamī, Sālim. (2023). Fāʻilīyat istikhdām al-manaṣṣāt al-iliktirūnīyah fī tanmīyat mahārāt ḥall al-mushkilāt al-riyāḍīyah li-ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Tiknūlūjiyā al-Taʻlīm wa-al-Taʻallum al-Raqmī*, *4*(10), 205–252.

Ḥammādinah, Muʻnis, & Al-Shawāhīn, Sūzān. (2017). Ittijāhāt muʻallimī al-riyāḍīyāt wa-muʻallimātihā fī al-Urdun naḥwa istikhdām mawqiʻ al-tawāṣul al-ijtimāʻī (al-Fays Būk) fī taʻlīm al-riyāḍīyāt. *Majallat Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 5(18), 307–321.

Al-Ḥammādī, ʻUmar ʻAlī, & Al-Riyāmī, Muḥammad Nāṣir. (2026). Athar istikhdām mawqiʻ al-Yūtiyūb (YouTube) fī tanmīyat al-taḥṣīl al-dirāsī wa-al-ittijāh naḥwa māddat al-riyāḍīyāt ladá ṭalabāt al-ṣaff al-ʻāshir al-asāsī fī Sulṭanat ʻUmān. *Majallat al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs*, *5*(1), 1–20.

Al-Saʻīd, Tahānī ʻAbd al-Raḥmān. (2018). Damj wasāʻil al-tawāṣul al-ijtimāʻī wa-tadrīs al-riyāḍīyāt fī al-madāris al-thānawīyah. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, *2*(13), 127–149.

Al-Sharmān, ʻAlī ʻAbd Allāh Fāziʻ, Al-Shannāq, Maʻmūn Muḥammad, & Jawārinah, Ṭāriq Yūsuf Maḥmūd. (2020). Fāʻilīyat tawẓīf wasāʻil al-tawāṣul al-ijtimāʻī bayna muʻallim al-riyāḍīyāt wa-awliyāʼ al-umūr

fī tanmīyat al-taḥṣīl ladá tilmīdh al-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī fī al-riyāḍīyāt. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, *28*(6), 260–288.

Al-Shuhayl, Munīrah bint ʿAbd al-ʿAzīz Ḥamūd. (2019). Mustawá waʿy muʿallimāt al-riyāḍīyāt bi-istikhdām shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī taʿlīm al-riyāḍīyāt wa-darajat imtilākihinna li-mahārāt istikhdāmihā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 35(1), 1–32.

Al-ʿUtaybī, Saʿd bin Farḥān bin Muḥammad, & Al-ʿUtaybī, Lafā bin Muḥammad bin Hilāl. (2023). Wāqiʿ istikhdām taṭbīqāt al-hawātif al-dhakīyah fī al-ʿamalīyah al-taʿlīmīyah ladá muʿallimī wa-muʿallimāt al-riyāḍīyāt bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-Muḥāfaẓat al-Dawādimī. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah*, (30), 433–460.

Al-Mālikī, Mufriḥ, & Al-Musʿad, Aḥmad. (2017). Dawr wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī taṭwīr al-mumārasāt al-tadrīsīyah li-muʿallimī wa-muʿallimāt al-riyāḍīyāt bi-al-marḥalatayn al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah min wajhat naẓarihim. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿIlm al-Nafs*, *82*(82), 63–91.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Al-Abyadh, M H A(2025).The influence of technostress and gratitude on university students' vitality: the roles of prosocial behaviours and psychological resilience," *International Journal of Innovation and Learning, Inderscience Enterprises Ltd, vol. 37*(2), pages 149-178. https://doi.org/10.1504/IJIL.2025.144197

Albalawi, A. S. (2017). Mathematics Teachers' Perception of Using Social Media in Their Teaching in Tabuk, Saudi Arabia. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *12*(2), 111-131.

Alenezi, W., & Almejadi, A. (2013). Social Media in Higher Education. In Proceedings of the 4th International Conference on E-Learning and Distance Learning.

Almalki, A. D., Alruhaili, H. S., & Tashtoush, M. A. (2025). The effectiveness of an X (Twitter)-platform-based educational model in supporting the learning of gifted students in mathematics by employing connectivism learning theory. *Multidisciplinary Reviews, 8*(9), 2025263. https://doi.org/10.31893/multirev.2025263

Al-Motrif, A., Aseery, A.Y., Almalhy, K.M. (2025). Exploring the use of social media for informal learning in professional development in Saudi Arabian higher education. Education Tech Research Dev https://doi.org/10.1007/s11423-025-10511-z

Alshaikhi, H. I. (2020). Self-directed teacher professional development in Saudi Arabia: EFL teachers' perceptions. *Theory & Practice in Language Studies, 10*(11). https://doi.org/10.17507/tpls.1011.03

Arnesen, K. K., Valenta, A., & Radmehr, F. (2025). Mathematical learning opportunities in YouTube resources: An investigation of content creators' positioning and discourse. Educational Studies in Mathematics. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10649-025-10453-6

Cao, Y., Ajjan, H., & Hong, P. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: A structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology, 44*(4), 575-593.

Copur-Gencturk, Y., Li, J., & Atabas, S. (2024). Improving Teaching at Scale: Can AI Be Incorporated Into Professional Development to Create Interactive, Personalized Learning for Teachers? *American Educational Research Journal, 61*(4), 767-802. https://doi.org/10.3102/00028312241248514

Coutinho, Clara Pereira; & Lisbôa, Eliana Santana. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities. Int. J. Web Based Communities, 9(2). Egara, F. O., & Mosimege, M. (2024). Exploring the integration of artificial intelligence-based ChatGPT into mathematics instruction: *Perceptions, challenges, and implications for Educators. Education Sciences, 14*(7), 742. https://doi.org/10.3390/educsci14070742

Dai, L., Jin, X., Zhu, Y., & Wang, Y. (2025). Exploring the role of social media in mathematics learning: effects on self-efficacy, interest, and self-regulation. *Psychology, 13*(1), 1-13.

Goodyear, V. A., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(5), 421–433. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263

Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). 'Follow' Me: Networked Professional Learning for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(12). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.4

Kepios. (2024). Global social media statistics. DataReportal – Global Digital Insights. https://datareportal.com/social-media-users

Kihwele, J. E., & Mgata, F. (2022). Mathematics Teachers' Use of WhatsApp Groups as a Platform for Continuous Professional Development in Tanzania. *African Journal of Teacher Education, 11*(1), 121–142. https://doi.org/10.21083/ajote.v11i1.6541

Li, Z., Wang, C. & Bonk, C.J. Generative AI for Teachers' Self-Directed Professional Development: *A Mixed-Methods Study. TechTrends 70*, 23–38 (2026). https://doi.org/10.1007/s11528-025-01123-8

Liljekvist, Y. E., Randahl, A. C., van Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2021). Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(5), 723–735. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900

Lim, A. J., & Tan, E. (2024). Social media ills and evolutionary mismatches: A conceptual framework. Evolutionary Psychological Science, 10, 212–235. https://doi.org/10.107/s40806-024-0398-z

Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development, 28*(3), 317–329. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611

Mercado FMS, Shin S (2025), "K-12 teachers' professional development and learning on social media: a systematic literature review". I*nformation and Learning Sciences. 126*(. 3-4) pp. 214–244, doi: https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0198

Niyibizi, O. (2026). Collaborative Learning through Technology: Secondary School Mathematics Teachers' Perspectives on Digital Professional Communities. *Journal of Learning for Development, 13*(1), 96–107. https://doi.org/10.56059/jl4d.v13i1.2416

Noster, N., Gerber, S. & Siller, HS.(2024). Pre-Service Teachers' Approaches in Solving Mathematics Tasks with ChatGPT. Digit Exp Math Educ . https://doi.org/10.1007/s40751-024-00155-8

Peddell, L., Willis, R., Lynch, D. et al. (2024) . Mathematics teachers' intention to participate in an online community: an investigation using the Theory of Planned Behaviour. Math Ed Res J. https://doi.org/10.1007/s13394-024-00502-3

Sharimova, A., & Wilson, E. (2025). Informal learning through social media: exploring the experiences of teachers in virtual professional communities in Kazakhstan. *Professional Development in Education, 51*(2), 292–304. https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2097291

Xu, T.; Gao, Q.; Ge, X.; Lu, J. (2024). The relationship between social media and professional learning from the perspective of pre-service teachers: *A survey. Educ. Inf. Technol., 29*, 2067–2092

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 06/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 24/ 05/ 2026م

فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الموهوبات بالمرحلة الثانوية

أ. البتول بندر سعد الحميداني*
Alboolalhomidany@gmail.com

د. مروة السيد علي الهادي**
dr.marwa.elhady@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، من خلال تصميم قائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق قياسات قبلية وبعدية وتتبعية. وتكون مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات بالصف الأول ثانوي في منطقة القصيم، وقد اختيرت عينة قصدية تكونت من (32) طالبة موهوبة من الثانوية الخامسة للموهوبات بمحافظة عنيزة، بواقع (16) طالبة في كل مجموعة. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني للفريح والفراج (2022)، بأبعاده: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. كما قامت الباحثتان بإعداد برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية، اعتمد على توظيف مجموعة من الألعاب الرقمية التفاعلية، تهدف إلى تعزيز وعي الطالبات بانفعالاتهن، وتنمية قدراتهن على إدارتها وتنظيمها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح التجريبية، وبحجم أثر كبير، إضافة إلى فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي، وكان بُعد إدارة الانفعالات الأعلى أثرًا. كما لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد استمرارية أثر البرنامج وبقاء المهارات المكتسبة خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الرقمية، البرامج الاثرائية، الذكاء الوجداني، الطالبات الموهوبات، المرحلة الثانوية.

---

* باحثة، ماجستير في التربية الخاصة، موهبة وتفوق، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

** أستاذة التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة. كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

للاقتباس: الحميداني، البتول بندر سعد؛ الهادي، مروة السيد علي. (2026). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الموهوبات بالمرحلة الثانوية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 325-369.

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

OPEN ACCESS
Received: 06-04-2026
Accepted: 24-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Effectiveness of a Digital Game-Based Enrichment Program in Developing Emotional Intelligence among Gifted Female Secondary School Students

Albtool Bandar Saad Alhomidany *
Alboolalhomidany@gmail.com

Dr. Marwa Elsayyed Ali Elhady**
dr.marwa.elhady@gmail.com

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of an enrichment program based on digital games in developing emotional intelligence among gifted female secondary school students in the Qassim Region. A quasi-experimental design was employed using an experimental group and a control group, with pretest, posttest, and follow-up measurements. The study population comprised gifted female first-year secondary school students in the Qassim Region. A purposive sample of 32 gifted female students from the Fifth Secondary School for Gifted Students in Unaizah was selected, with 16 students assigned to each group. The Emotional Intelligence Scale, developed by Alfurayh and Al-Farraj (2022), comprising three dimensions: emotional knowledge, emotion management, and emotion regulation , was adopted. A digital game-based enrichment program was also developed, using a range of interactive digital games designed to enhance students' awareness of their emotions and develop their abilities to manage and regulate them. The results revealed statistically significant differences between the two groups on the posttest in favor of the experimental group, with a large effect size. Statistically significant differences were also found between the pretest and posttest scores of the experimental group in favor of the posttest, with emotion management showing the largest effect. No statistically significant differences were found between the posttest and follow-up measurements, indicating that the program's effects were maintained and the acquired skills persisted throughout the follow-up period.

Keywords: Digital games; enrichment programs; emotional intelligence; gifted female students; secondary education

* MA Researcher in Special Education, Giftedness and Excellence, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alhomidany, Albatool Bandar Saad. Elhady, Marwa Elsayyed Ali. (2026). The Effectiveness of a Digital Game-Based Enrichment Program in Developing Emotional Intelligence among Gifted Female Secondary School Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 326-369

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3390

مقدمة:

يُعدّ الطلبة الموهوبون ثروةً بشريةً ووطنيةً مهمة في مختلف المجتمعات؛ لما يمتلكونه من قدرات عقلية وإبداعية يمكن أن تسهم في تقدم الأمم وازدهارها إذا أُحسن اكتشافها ورعايتها وتوجيهها، ومن ثم، فإن رعاية هذه الفئة لا تقتصر على تنمية قدراتها العقلية والمعرفية فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والوجدانية، بما يساعدها على تحقيق نمو متوازن واستثمار طاقاتها بصورة إيجابية وفاعلة (أبو حمور وشنيكات، 2021). ويزداد الاهتمام بالطلبة الموهوبين خلال مرحلة المراهقة؛ نظراً لما يمرون به من تغيرات نمائية متسارعة، وما يمتلكونه من إمكانات معرفية وانفعالية تحتاج إلى بيئات تربوية داعمة تساعدهم على توظيف قدراتهم في خدمة ذواتهم ومجتمعهم (الدوسري وعبد الكريم، 2021).

وتُعدّ المرحلة الثانوية مرحلةً ذات أهمية خاصة في حياة الطالبات الموهوبات؛ إذ تتزامن غالباً مع مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية، وتشهد هذه المرحلة نمواً واضحاً في القدرات المعرفية العليا، مثل التفكير المجرد، والاستدلال المنطقي، والتفكير المستقبلي، مما يمكّن الطالبة الموهوبة من فهم تعقيدات العلاقات الاجتماعية وتقدير نتائج أفعالها بدرجة أكبر (Karibeeran & Mohanty, 2019). غير أن هذا النمو المعرفي قد يتزامن مع استجابات وجدانية متباينة، مثل: التوتر، والقلق، والحماس، والحزن، والشعور بالضغط (جدوالي وبوزويقة، 2020). وقد أشار مقلد وآخرون (2024) إلى أن هذه المرحلة تتميز بدرجة مرتفعة من التقلبات الانفعالية، مما يجعل تنمية الذكاء الوجداني مطلباً تربوياً مهماً لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات.

ويبرز الذكاء الوجداني بوصفه متغيراً نفسياً وتربوياً محورياً في حياة الطالبات الموهوبات؛ إذ يشمل مجموعة من الكفاءات المرتبطة بإدراك الانفعالات، وفهمها، وإدارتها، وتنظيمها، وتوظيفها في التعامل مع الذات والآخرين (محمد والسرسي، 2024). كما أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني أكثر قدرةً على توظيف حالاتهم الوجدانية بصورة إيجابية تدعم التفكير والإبداع والإنجاز، واستخدام استراتيجيات معرفية لتنظيم انفعالاتهم بما يخدم أهدافهم الشخصية والأكاديمية (Botchway, 2022; Al-Dalaeen & Alazmi, 2022).

وعلى الرغم من تفوق الطالبات الموهوبات معرفياً، فإن هذا التفوق لا يُترجم بالضرورة إلى مستوى مماثل من النضج الوجداني؛ فقد تواجه بعضهن صعوبات في إدارة الانفعالات، والتعامل مع الضغوط والتوقعات المرتفعة، ومن ثم ينبغي أن يتجاوز الاهتمام بالموهبة التركيز على التفوق العقلي وحده، ليشمل برامج تربوية تُنمّي الوعي الانفعالي، وإدارة الانفعالات، وتنظيمها (Alfaiz,2024).

وتدعم بعض الدراسات أهمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين والحاجة الى تنميته؛إذ كشفت دراسة الفريح والفراج (2022) عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

لدى الموهوبين. كما أوضحت دراسة Gillioz et al (2023) أن الموهوبين قد يعالجون المعلومات الانفعالية بطريقة يغلب عليها الضبط المعرفي، مما يعزز الحاجة إلى برامج تساعدهم على فهم انفعالاتهم وتنظيمها بوعي.

وفي ضوء الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، تبرز برامج الإثراء بوصفها من أبرز المداخل التربوية الموجهة لهذه الفئة؛ لما تؤديه من دور في تلبية احتياجاتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي قد لا تحظى باستجابة كافية في البيئات التعليمية التقليدية (Gül & Ayık, 2025). وانسجامًا مع التحولات الرقمية المتسارعة، ومستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تطوير البيئات التعليمية والاستثمار في رأس المال البشري وبناء جيل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، تزداد أهمية تصميم برامج إثرائية رقمية موجهة للطالبات الموهوبات (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2021).

وتتزايد التوصيات البحثية بضرورة دمج الحلول التكنولوجية في البرامج الموجهة للطالبات الموهوبات في السياق السعودي؛ بما يسهم في تحسين مخرجات التعلم وتلبية احتياجاتهن المعرفية والوجدانية (Alshareef et al., 2022). وتعد الألعاب الرقمية من أبرز هذه الحلول؛ إذ لم تعد مجرد وسيلة للترفيه، بل أصبحت بيئةً تعليميةً تفاعليةً تجمع بين المتعة والتعلم النشط، فهي تتيح للطالبات الانخراط في مواقف تتطلب حل المشكلات، واتخاذ القرار، وضبط الانفعال، كما توفر تغذيةً راجعةً فورية، وفرصاً للتعلم في بيئة آمنة ومحفزة (Ishak et al., 2023; Burney & Bhatia, 2021).

وقد أشارت دراسات حديثة إلى ملاءمة الألعاب الرقمية للطلبة الموهوبين تحديداً؛ إذ بيّنت دراسة Mısır and Yaman (2023) إسهامها في تطوير التفكير الاستراتيجي وتعزيز الجوانب الاجتماعية والوجدانية، وأوضحت دراسة Kyriakaki and Nikolaidis(2024) دورها في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني، وتعزيز ضبط النفس وتقليل التوتر، كما أظهرت دراسة de la Barrera et al(2021) فاعلية برنامج قائم على الألعاب الرقمية في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين، وتوصلت دراسة Alotaibi(2024) إلى أن التعلم القائم على الألعاب يحقق أثراً يتراوح بين المتوسط والكبير في تحسين الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية.

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات، وملاءمة الألعاب الرقمية لخصائصهن واهتماماتهن، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الأبعاد المعتمدة للذكاء الوجداني، وهي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

على الرغم من تزايد الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين، فإن كثيراً من البرامج التعليمية المقدمة لهم لا تزال تركز - بدرجة أكبر - على الجوانب المعرفية والأكاديمية، في حين لا تحظى الجوانب الوجدانية والنفسية بالقدر نفسه من الاهتمام، مع ما تؤديه هذه الجوانب من دور محوري في تحقيق النمو المتوازن للموهوبين وتعزيز قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم التعليمية والاجتماعية (محمد والسرسي،2024). ويزداد ذلك أهمية خلال مرحلة المراهقة، التي تمر فيها الطالبة الموهوبة بتغيرات نمائية وانفعالية متسارعة، مما يجعلها بحاجة إلى دعم تربوي منظم يساعدها على فهم مشاعرها، وإدارة انفعالاتها، وتنظيم استجاباتها في المواقف المختلفة(Mukhametkairov et al,2026).

وقد أظهرت بعض الدراسات مؤشرات تدعم وجود هذه الحاجة؛ فالتفوق المعرفي لا يعني بالضرورة امتلاك مستوى مماثل من النضج الوجداني، فقد أوضحت دراسة(2017) Al-Hamdan et al وجود انخفاض نسبي في بعض القدرات الوجدانية لدى الموهوبين، خاصة في مجالات إدارة الضغط وضبط الانفعالات، كما أشارت دراسة الشهري (2015) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية جاء متوسطاً في عدد من أبعاده، مما يعزز الحاجة إلى برامج تربوية مقصودة ومنظمة لتنمية الذكاء الوجداني لدى هذه الفئة.

وفي ضوء خصائص الجيل الرقمي، تمثل الألعاب الرقمية مدخلاً تربوياً محتملاً لتنمية المهارات الوجدانية؛ لما تتيحه من مواقف تفاعلية تتطلب اتخاذ القرار، وضبط الانفعال، والتعامل مع التحديات، وتلقي التغذية الراجعة الفورية في بيئة آمنة ومحفزة، وفي هذا الإطار أشارت دراسة Kyriakaki and Nikolaidis(2024) إلى دور الألعاب الرقمية في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني لدى الموهوبين. كما بينت دراسة(2023) Mısır and Yaman إسهام الألعاب الرقمية التفاعلية في تعزيز بعض جوانب نموهم العقلي والوجداني والاجتماعي.

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، وأخرى بحثت فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية جوانب معرفية ومهارية واجتماعية مختلفة، فإن الحاجة لا تزال قائمة، في حدود ما اطّلعت عليه الباحثتان، إلى مزيد من الدراسات التجريبية المحلية التي تبحث فاعلية توظيف الألعاب الرقمية بوصفها مدخلًا تربويًا لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. وتتضح هذه الحاجة بصورة أكبر لدى طالبات المرحلة الثانوية، مع ضرورة التحقق من استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه من خلال القياس التتبعي.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في اختبار فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، والتحقق من

استمرار أثره خلال فترة المتابعة. وبناءً على طبيعة المنهج شبه التجريبي للدراسة، صيغت مشكلة الدراسة في صورة فرضيات قابلة للاختبار الإحصائي، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح التطبيق البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقييم فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وذلك عبر تطبيق برنامج إثرائي رقمي مُصمَّم خصيصًا لتعزيز مهارات الذكاء الوجداني.
2. رصد الأثر المباشر والممتد لهذا البرنامج من خلال منهجية بحثية شبه تجريبية تعتمد على القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

أهمية الدراسة:

تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال توضيح دور الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، كما تقدم رؤى عملية حول كيفية توظيف الألعاب الرقمية كوسيلة تعليمية ترفيهية حديثة لتطوير الذكاء الوجداني لدى الموهوبين، بالإضافة إلى ذلك تُقدِّم الدراسة إسهامًا معرفيًا من خلال سد الفجوة في الأدبيات العربية المتعلقة بدمج التكنولوجيا الحديثة في برامج رعاية الموهوبين، ودعم صانعي القرار بأدلة تطبيقية تُبرز أهمية الموازنة بين التنمية المعرفية

والوجدانية. وقد تزود الدراسة الحالية المعلمين والمربين وصناع القرار بتوصيات مبنية على نتائج بحثية لتحسين جودة العملية التعليمية ودمج الألعاب الرقمية في المناهج الدراسية.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.
- الحدود المكانية: الثانوية الخامسة للموهوبات في منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: الطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي.
- الحدود الموضوعية: تمثلت في التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية (متغير مستقل) في تنمية الذكاء الوجداني (متغير تابع).

مصطلحات الدراسة:

الموهوبون The Gifted : عرفت وزارة التعليم (2018) الطالبة الموهوبة بأنها: "من لديها استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانها في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، وتحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة العادية توفيرها لها" (ص. 4).

وتُعرّف الباحثتان الطالبات الموهوبات إجرائياً بأنهن: الطالبات اللواتي اجتزن البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (مقياس موهبة)، وتم تصنيفهن ضمن فئة الموهوبات من قبل وزارة التعليم.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence : عرف الدرابكة وآخرون (2023) الذكاء الوجداني بأنه: " إدراك الفرد لمشاعره وانفعالاته، واستخدامها بطريقة إيجابية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، بما يسهم في تنظيم علاقاته الاجتماعية، ومراعاة صحته النفسية، وتعزيز شعوره بالسعادة والرضا عن الذات في مختلف جوانب الحياة" (ص. 37).

وتُعرّف الباحثتان الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة الموهوبة على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية، الذي يقيس أبعاد المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من الذكاء الوجداني لدى الطالبة.

البرامج الإثرائية Enrichment programs: عرفت الإدارة العامة للموهوبات (2016) البرامج الإثرائية بأنها: "برامج تربوية متخصصة تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري، تقدم في الفترة المسائية، وفي عطلة نهاية الأسبوع (يوم السبت) للطالبة الموهوبة، بغرض بناء خبرات تلبي حاجاتها، وتنمي قدراتها العقلية، والمعرفية، مع توفير خدمات إرشادية، واجتماعية، ونفسية بهدف الوصول إلى تربية تكاملية، تتابعية مستمرة "(ص. 2).

وتُعرّف الباحثتان البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية إجرائياً بأنه: برنامج تدريبي إثرائي منظم ومخطط، يتكون من (11) جلسة، يعتمد على دمج عناصر الألعاب الرقمية واستراتيجياتها التفاعلية في بيئة تعليمية محفزة؛ بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، من خلال تنمية مهارات الطالبات الموهوبات في أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

الألعاب الرقمية Digital Games : تُعرف الألعاب الرقمية بأنها: أنشطة تفاعلية قائمة على التكنولوجيا، تُستخدم كأدوات تعليمية لتعزيز النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني والدافع الذاتي لدى المتعلمين، خاصةً الموهوبين، وتسهم هذه الألعاب في تنمية مهارات الذاكرة العاملة، والانتباه، والضبط الذاتي، وتقليل التوتر، من خلال بيئات تعليمية مشوقة تجمع بين الترفيه والتحفيز المعرفي والاجتماعي (Kyriakaki & Nikolaidis, 2024).

وتُعرّف الباحثتان الألعاب الرقمية إجرائياً بأنها: الألعاب الإلكترونية التفاعلية المستخدمة في البرنامج الإثرائي المطبق في الدراسة الحالية، التي تم توظيفها لتحقيق أهداف تربوية وتدريبية تسهم في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

الإطار النظري

المحور الأول: البرامج الإثرائية للموهوبين

تعريف البرامج الإثرائية للموهوبين وأهميتها

عرف الحمادي (2020) البرامج الإثرائية بأنها: "مجموعة من الخبرات التربوية الإضافية المقدمة للطالب من خلال إضافات للمنهج الدراسي، وبعض الأنشطة والاستراتيجيات الإضافية التي تحقق تنمية القدرات المختلفة للموهوبين، ويمكن تقديم الإثراء بشكل جماعي ويمكن أيضاً تقديمه بشكل فردي" (ص. 19).

كما عرف Lee and Cress (2024) البرامج الإثرائية بأنها: مجموعة من الخيارات التعليمية المتنوعة التي تتجاوز حدود المنهج الدراسي العادي، وتشمل أنشطة وخبرات ومجالات دراسية تتيح للطلبة الموهوبين تنمية فضولهم وقدراتهم، وتركز هذه البرامج على الاستكشاف والمشاريع المستقلة، بما يسهم في تعزيز التفكير الإبداعي وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

ويبرز الأثر الإيجابي للبرامج الإثرائية في العملية التعليمية والتربوية من خلال دورها في تنمية ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم، وتطوير قدراتهم العقلية وتوظيفها في الإبداع وحل المشكلات ومعالجة المعلومات بفاعلية (الغامدي، 2019). كما أشارت دراسة المجحدي (2019) إلى فاعلية هذه البرامج في تنمية

مهارات التفكير المتنوعة، وتعزيز قدرة الطلبة على إنتاج حلول إبداعية للتحديات التي تطرحها، بما يجعلها مدخلاً محفزاً لاستثمار إمكاناتهم الكامنة نحو التفاعل الجاد مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أهداف البرامج الإثرائية للموهوبين

صنّف توم (2022) أهداف البرامج الإثرائية للموهوبين في أربعة محاور متكاملة: أهداف تتعلق بالتعرف على الموهوبين وتصنيفهم وفق مجالات إبداعهم ومستوياتهم، وأهداف تتعلق بتوفير مناخ إبداعي داعم بالأدوات والكوادر المؤهلة والبيئة النفسية الآمنة، وأهداف تتعلق بتعزيز السلوك الإبداعي المستدام عبر متابعة إنتاجات الطلبة وتحفيزهم على توظيف مواهبهم في الحياة اليومية، وأهداف تتعلق بالتنفيذ الإبداعي من خلال مشاريع ريادية وورش تدريبية تعزز ثقتهم بأنفسهم وتنشر ثقافة الموهبة بين أقرانهم، وتكشف هذه الأهداف مجتمعةً عن توجه شامل يتخطى الجانب الأكاديمي إلى تنمية الموهوب معرفياً ووجدانياً واجتماعياً، بما يضمن نموه المتكامل وتلبية احتياجاته المتنوعة.

مبادئ بناء البرامج الإثرائية للموهوبين

لكي تحقق البرامج الإثرائية أهدافها بفاعلية، لا بد من تأسيسها على مبادئ منهجية واضحة. وقد أشارت وزارة التعليم (2017) إلى أبرز هذه المبادئ:

- الارتباط بالمقرر الدراسي: بحيث تنسجم الوحدات الإثرائية مع المنهج الأساسي وتعززه.
- وضوح الأهداف وتنوعها: لتشمل المجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
- توازن المحتوى: من حيث المعرفة العلمية، والمهارات، والسمات الشخصية.
- التقويم الفعّال: لقياس مدى تحقق الأهداف في كل مرحلة.
- المشروع الختامي: لتوظيف ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات عملياً.

تصنيفات البرامج الإثرائية

تنوعت البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين بحسب أهدافها ومضامينها وأساليب تقديمها، وقد تناولت الأدبيات التربوية عدة تصنيفات لهذه البرامج وفق مرجعيات نظرية وتطبيقية مختلفة، مما أتاح فهماً أعمق لطبيعتها وأسهم بتحديد الأنسب منها لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين ودعم نموهم المتكامل

أوضح الحمادي (2020) أن البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين تندرج ضمن نوعين رئيسين :النوع الأول هو الإثراء داخل الفصل الدراسي العادي، إذ تُقدَّم البرامج ضمن فصول متجانسة ويستجيب المعلم لاحتياجات الطلبة الموهوبين دون انسحابهم من الصف، مع الحفاظ على تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم ومعلميهم، ويتميز هذا النوع بقلة الحاجة إلى موارد إضافية أو جهد خارجي، أما النوع الثاني فيتمثل في برامج الانسحاب أو التثقيف المتخصص، إذ ينسحب الطالب من الصف للمشاركة في أنشطة أو برامج خاصة كالدراسة المستقلة أو الدورات المتقدمة أو البرامج الاستكشافية.

فيما صنّف Reis et al. (2021) برامج الإثراء في نوعين كذلك: النوع الأول هو برامج الإثراء القائم على اهتمامات ومواهب الطلاب، التي تُبنى على ميول الطالب وفضوله كما يتجلى في نموذج بيئة الإثراء المدرس(SEM) ، إذ يُشجَّع الطالب على الاستكشاف والتعلم الذاتي من خلال محتوى متقدم متعدد التخصصات يعزز التفكير الإبداعي وقدرات حل المشكلات، أما النوع الثاني فهو برامج الإثراء القائم على اختيارات المعلمين أو الفرص المنهجية، حيث يُصمّم المعلمون هذه البرامج وفق محتوى محدد الأهداف يُكيَّف فيه المنهج ويُقدَّم بصورة مكثفة ومتميزة، مع إدماج أدوات البحث والتفكير النقدي لتطوير المهارات الأكاديمية والإبداعي.

واستناداً إلى هذه التصنيفات، يندرج برنامج الإثراء المقترح في هذه الدراسة ضمن فئة برامج الانسحاب المتخصصة وفقًا لتصنيف الحمادي (2020)، إذ يُنفَّذ خارج الفصل الدراسي المعتاد في بيئة تعليمية مخصصة، كما أنه يجمع بين عناصر كلا النوعين وفقًا لتصنيف Reis et al. (2021)؛ إذ يرتكز إلى اهتمامات الطلبة الموهوبين وأهداف تعليمية محددة، مستخدمًا الألعاب الرقمية كأداة إثراء تُوازن بين التوجيه المنهجي والاستكشاف الذاتي، مما يُسهم في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

التأثير الوجداني للبرامج الإثرائية على الطلبة الموهوبين

أشار الحمادي (2020) إلى دور البرامج الإثرائية في دعم الجانب الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، من خلال إتاحة فرص تعليمية وتجريبية تعزز وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على التعامل معها، وتنمية القدرة على التعرف إلى مشاعرهم وتحليلها بموضوعية، وإثراء التجارب العاطفية لديهم، وتمكينهم من التعبير عن مشاعرهم بصدق وفعالية، وتوظيفها في بناء علاقات إيجابية وتحقيق أهدافهم الشخصية.

كما أشار Lee and Cress (2024) إلى دور البرامج الإثرائية في تعزيز النمو الوجداني للطلبة الموهوبين، من خلال إتاحة فرصة التفاعل مع أقران يمتلكون حماساً معرفياً مماثلاً، مما يعزز الشعور بالانتماء الاجتماعي والقبول الذاتي، كما أن تعامل المعلمين معهم ورعايتهم بما يلائم احتياجاتهم يسهم في تعزيز الثقة بالبيئة التعليمية، وتساعد تنوعات الخلفيات الثقافية للزملاء على توسيع آفاقهم وتنمية تقديرهم للتعددية، إضافة إلى تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، ومساعدتهم على تجاوز دوائرهم الاجتماعية المعتادة والاستعداد لتحديد أهداف مستقبلية ومشاركة ما تعلموه مع أسرهم.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني

مفهوم الذكاء الوجداني

يُعرّف Salovey and Mayer (1990) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على مراقبة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله، وهو تعريف يُركز على الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية قابلة للقياس. وفي ذات السياق، يرى Goleman (1995) أن الذكاء

الوجداني يتمثل في القدرة على الوعي بالمشاعر الذاتية وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين، والتعامل معها بمهارة في إطار العلاقات الاجتماعية، مستنداً إلى خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. كما عرّف Gillioz et al.(2023) الذكاء الوجداني بأنه: القدرات والتصورات الذاتية المتعلقة بالتعرف على المشاعر، والتعبير عنها، وفهمها وإدارتها، مؤكدين على الدور المحوري للوعي الذاتي في بناء هذه القدرة.

أما في سياق الطلبة الموهوبين تحديداً، فتُعرّف حميدة وآخرون (2021) الذكاء الوجداني بأنه: ""مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي يمتلكها التلاميذ الموهوبون والمتفوقون وتجعلهم قادرين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم مع تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين ومهارات الذكاء الوجداني التي تتضمن الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية"(ص. 80).

النظريات المفسرة للذكاء الوجداني

أولاً: نظرية (Gardner) للذكاءات المتعددة : اقترح Gardner (1983) في كتابه أُطر العقل " Frames of Mind" أن الإنسان لا يمتلك نوعاً واحداً من الذكاء كما تفترض النظريات التقليدية، بل يمتلك مجموعة من الذكاءات المستقلة نسبياً، تشكّل مجتمعةً القدرات الإدراكية المتنوعة للبشر، وقد انتقد تركيز اختبارات الذكاء التقليدية على الجانبين اللغوي والمنطقي فقط، معتبراً أن تقدير القدرات العقلية يجب أن يشمل خمسة أنواع إضافية هي: الذكاء المكاني، والحركي الجسدي، والموسيقي، والاجتماعي، والانفعالي، ليبلغ مجموع الذكاءات التي اقترحها سبعة أنواع.

ثانياً: نظرية Goleman للذكاء الوجداني: أشار Goleman (1995) إلى أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعلم والتطوير، إذ أوضح أن الفروق في القدرات الوجدانية بين الناس تعود إلى عوامل عصبية، غير أن الدماغ يتمتع بمرونة تتيح التعلم والتغيير، وأن المهارات الوجدانية ليست قدرات ثابتة، بل هي عادات واستجابات يمكن تحسينها بالممارسة والجهد المناسب، كما أكد أن الذكاء الوجداني والذكاء العقلي كفاءتان مستقلتان؛ إذ لا تعارض بين الذكاء العقلي (IQ) والوجداني(EQ) ، وإن كانا مستقلَّين نسبياً، فقد يمتلك الشخص أحدهما بدرجة عالية دون الآخر، وإن كانت مثل هذه الحالات نادرة نسبياً.

وفي توضيح أهمية الذكاء الوجداني في بناء الشخصية الإنسانية، أكد Goleman(1995) أنه يُسهم في الصفات التي تجعل الفرد أكثر إنسانيةً، كالتعاطف، والتحكم في الانفعالات، وتحمّل المسؤولية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الفعّال، مشيراً إلى أن النجاح في الحياة لا يعتمد على الذكاء العقلي وحده، بل يرتبط بدرجة كبيرة بالذكاء الوجداني، ولا سيما في العلاقات الشخصية والمهنية، كما حدد خمس مهارات أساسية يقوم عليها الذكاء الوجداني، هي: الوعي الذاتي، وتنظيم الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ثالثاً: نظرية Salovey and Mayer للذكاء الوجداني : يرى كل من Salovey and Mayer (1990) أن الذكاء الوجداني يمثل قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المشاعر والانفعالات، واستخدامها في توجيه التفكير والسلوك، وليس مجرد سمة شخصية ثابتة، وقد قدّما نموذجاً رباعي الأبعاد يوضح مكونات هذا الذكاء، يتمثل البعد الأول في الإدراك الوجداني، ويعني القدرة على تمييز المشاعر والتعرف عليها لدى الذات والآخرين من خلال ملاحظة الإشارات اللفظية وغير اللفظية، مثل تعابير الوجه ونبرة الصوت، ويتمثل البعد الثاني في تيسير التفكير بالانفعالات، إذ تُستخدم المشاعر في توجيه الانتباه وتنشيط العمليات المعرفية، كحل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار، فضلاً عن توظيفها في المجالات الإبداعية، أما البعد الثالث فيتمثل في فهم الانفعالات، ويتضمن القدرة على تحليل المشاعر المركبة، وفهم العلاقات بين المشاعر المختلفة، وتفسير أسبابها، وتوقع تطورها، ويعبّر البعد الرابع عن إدارة الانفعالات، أي القدرة على تنظيم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين بطريقة واعية وفعّالة، بما يسهم في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي والنفسي.

وبناءً على ما سبق، تستند الدراسة الحالية بصورة رئيسة إلى نظرية Goleman(1995) بوصفها الإطار النظري للبرنامج الإثرائي، لما تتيحه من مرونة في تصميم تدخلات تربوية تنمّي الجوانب الوجدانية لدى الطلبة الموهوبين، وتستثمر قدراتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية.

مهارات الذكاء الوجداني

استندت الدراسة الحالية في تحديد أبعاد الذكاء الوجداني إلى دراسة الفريح والفراج (2022)، التي بيّنت أن أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين تتمثل فيما يأتي:

أولاً: المعرفة الانفعالية: وتتضمن هذه المهارة القدرة على الانتباه إلى الانفعالات والمشاعر الذاتية وإدراكها، والتمييز بينها بدقة، إلى جانب الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

ثانياً: إدارة الانفعالات: وتشمل هذه المهارة القدرة على ضبط الانفعالات السلبية، وإتاحة الوقت الكافي للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، إلى جانب ضبط مشاعر القلق وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

ثالثاً: تنظيم الانفعالات: وتتضمن هذه المهارة القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ القرارات المناسبة، مع إدراك كيفية تفاعل الآخرين مع الانفعالات المختلفة، وكيفية تحول الانفعالات من حالة إلى أخرى.

تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين

تبرز أهمية تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين بوصفها ضرورة تربوية لتعزيز توازنهم النفسي والاجتماعي، ودعم قدرتهم على فهم ذواتهم، وإدارة انفعالاتهم، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين،

وتزداد هذه الأهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ أكدت دراسة الفريح والفراج (2022) أن هذه المرحلة تُعد مرحلة فارقة تتضمن تغيرات كبيرة على الصعيد النفسي والأكاديمي والاجتماعي، وتمثل منعطفاً حاسماً في تحديد المسار المهني والتعليمي للطلبة، مما يستدعي امتلاكهم درجة عالية من الثقة بالنفس، والوعي بالذات، وإدراك نقاط القوة والضعف لديهم.

وعليه، تتضح أهمية تقديم برامج إثرائية للطلبة الموهوبين تدعم نموهم الوجداني والاجتماعي، وتسهم في بناء شخصية متكاملة تجمع بين التفوق العقلي والنضج الانفعالي، وانطلاقاً من ذلك، جاءت الدراسة الحالية لتقصّي فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

المحور الثالث: الألعاب الرقمية

الألعاب الرقمية الملائمة للطلبة الموهوبين

يميل الطلبة الموهوبون وذوو الأداء العالي إلى تفضيل أنواع محددة من الألعاب الرقمية، من أبرزها ألعاب المغامرة، والرياضة، وسباقات السيارات، والألعاب الاستراتيجية، وألعاب البقاء، وتتسم هذه الألعاب بطابع تفاعلي وتحديات عقلية تتطلب التفكير والتحليل، كما يُظهر هؤلاء الطلبة تفضيلاً خاصاً للألعاب التي تتيح بناء العوالم وتصميمها، مثل: Minecraft وRoblox، لما توفره من حرية إبداعية وفرص لاستكشاف البيئات الافتراضية، وهو ما يتماشى مع خصائصهم الذهنية المتقدمة وميولهم الابتكارية، كما يفضل بعض الموهوبين اختيار شخصيات تتمتع بخصائص قوية أو تعكس صفاتهم الشخصية، مما قد يدل على نوع من الإسقاط الذاتي وتقدير الذات داخل عالم اللعبة، وبذلك، يمكن أن تُعد هذه الألعاب أدوات تعليمية وترفيهية ملائمة إذا أُحسن توظيفها بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم العقلية والانفعالية (Mısır et al., 2023).

وأكد Kaya (2020) أن طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين يفضلون بعض الألعاب الرقمية عبر الإنترنت، ولا سيما الألعاب الاستراتيجية وألعاب الألغاز، مثل: Puzzle وLego وRubik's Snake، كما أشار إلى أن بعضهم يفضل اللعب الفردي أكثر من اللعب مع الأصدقاء أو أفراد الأسرة في هذه المرحلة، كما ذكر أن الألعاب الرقمية الملائمة للطلبة الموهوبين تتميز باحتوائها على أنشطة تحفز مهارات التفكير العليا.

فاعلية الألعاب الرقمية مع الطلبة الموهوبين

أشار Mısır et al. (2023) إلى أن الألعاب الرقمية تسهم في تطوير الإبداع والتفكير الاستراتيجي لدى الطلبة الموهوبين، وتعزز مهارات البحث لديهم واهتمامهم بالمجالات النظرية والعملية، كما ترتبط رغبتهم في اللعب بطبيعتهم الاجتماعية؛ إذ يستخدمون الألعاب الرقمية لبناء العلاقات والتفاعل مع أقرانهم في البيئة الافتراضية، وتوفر هذه الألعاب قدراً من المتعة والإثارة، مما يسهم في تحسين حالتهم النفسية

والانفعالية، إضافةً إلى أن بعض الألعاب التعليمية، كالشطرنج وألعاب الكلمات، تنمّي استراتيجيات عقلية، وتعزز القراءة، وتدعم سمات الموهوبين، مثل التفكير العميق، وحل المشكلات المعقدة، والفضول المعرفي.

وأكد Pektaş (2025) أن الطلبة الموهوبين وذوي القدرات العالية يُظهرون دافعية أعلى للتعلم في البيئات التي تتضمن تحديات قائمة على الاستكشاف وحل المشكلات، كما يوفر التعلم القائم على الألعاب الرقمية مدخلاً فاعلاً لجعل المفاهيم العلمية أكثر جاذبية وتفاعلاً، مما يسهم في رفع مستوى الاهتمام بها، ونظراً لميل هؤلاء الطلبة إلى التعلم الذاتي، فإن بيئات الألعاب الرقمية تتيح لهم التعلم وفق سرعتهم الخاصة، واستكشاف موضوعات متنوعة تتناسب مع ميولهم المعرفية، كما يسهم هذا النوع من التعلم في بناء مواقف إيجابية تجاه المناهج التعليمية، وتعزز إنجازهم الأكاديمي ودافعيتهم من خلال تجربة تعليمية محفزة وممتعة.

فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني

تمتد فاعلية الألعاب الرقمية لتشمل - بصورة مباشرة - أبعاد الذكاء الوجداني بطرق متعددة؛ إذ تعزز الوعي الذاتي من خلال تمكين الطالب من فهم مشاعره وتنمية ثقته بذاته، كما تُنمّي مهارات إدارة الذات، مثل التحكم في التوتر، وضبط الاندفاع، وتحفيز النفس لتحقيق الأهداف، وتسهم كذلك في تعزيز التعاطف مع الآخرين، وفهم الأعراف الاجتماعية والأخلاقية، إضافةً إلى تقوية المهارات الاجتماعية، مثل التواصل الفاعل، والإنصات النشط، والتفاوض، وحل النزاعات بطريقة بنّاءة (Lim-Fei et al., 2016) . كما أن التعلم القائم على الألعاب الرقمية لا يقتصر على تحسين المهارات المعرفية، بل يسهم أيضاً في تقوية الجوانب الانفعالية والاجتماعية، بما في ذلك تنمية التعاون، والتواصل، والتعاطف، وتخفيف بعض المشاعر السلبية كالتوتر والعدوانية، لا سيما حين تُصمّم الألعاب التعليمية، وفق أهداف واضحة وتفاعلية، كما يعزز هذا النوع من التعلم الدافعية من خلال توفير الشعور بالاستقلالية والكفاءة والترابط، وتقديم تغذية راجعة فورية ومكافآت محفزة (Alotaibi, 2024) .

وأوضح Mundial (2016) أن استخدام الألعاب التعليمية الرقمية يتيح للمتعلمين فرصاً لتجربة أدوار مختلفة، وتبادل وجهات النظر، والعمل ضمن فرق لتحقيق أهداف مشتركة، مما ينمّي لديهم مهارات القيادة، وحل المشكلات، والوعي الاجتماعي والثقافي، كما تحفز هذه الألعاب التفكير التأملي والنقدي من خلال الجلسات التقويمية التي تعقب اللعب، وتبرز فاعليتها في رفع دافعية المتعلم عبر آليات متنوعة، مثل تضمين التحديات، وتنمية روح الإصرار، وتقديم المكافآت، واعتماد التصنيفات وقوائم المتصدرين، بما يعزز الشعور بالكفاءة والانتماء.

الدراسات السابقة

سوف يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

هدفت دراسة أبو حمور وشنيكات (2017) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية بار-أون في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين. اعتمدت المنهج شبه التجريبي باستخدام مقياس بار-أون، وتكون البرنامج من (18) جلسة موزعة على أبعاد الذكاء العاطفي، وطبق على عينة قصدية من (60) طالبًا وطالبة قُسموا إلى مجموعة تجريبية (30) وضابطة (30). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والصف أو التفاعل بينهما وبين البرنامج.

استهدفت دراسة الغولة (2018) البحث في فعّالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مفاهيم اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وبعينة من (40) طالبة موزعات على مجموعتين تجريبية وضابطة، مع استخدام اختبار تحصيلي. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج ووجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، مع تأكيد بقاء أثر التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية.

سعت دراسة حميدة وآخرين (2021) إلى البحث في فاعلية برنامج إثرائي قائم على التعلم المعرفي الانفعالي في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. اتبعت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واستخدمت برنامجًا إثرائيًا ومقياس الذكاء الوجداني (خمسة محاور)، إلى جانب مقياس بيردو للكشف عن الموهوبات. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني بدرجة تأثير كبيرة جداً.

هدفت دراسة العوامرة (2021) إلى التعرّف إلى دور المناهج الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية لدى الطلبة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبعينة من (230) طالبًا وطالبة، مع الاعتماد على الاستبانة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني والدافعية، ووجود علاقة طردية موجبة بينهما.

استهدفت دراسة de la Barrera et al.(2021) تقييم فاعلية برنامج (EmoTIC) القائم على الألعاب الرقمية في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعينة من (119) مراهقًا موزعين إلى تجريبية وضابطة، مع استخدام استبيانات لقياس متغيرات نفسية متعددة. أظهرت النتائج تحسنًا في تقدير الذات وتوازن الانفعالات، وانخفاض الأعراض الانفعالية وفرط النشاط، مع تأثير القلق في فاعلية البرنامج، وأكدت فاعلية البرامج الرقمية في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

اهتمت دراسة الفريح والفراج (2022) باستقصاء العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس الذكاء الوجداني (خمسة أبعاد)، إلى جانب درجات التحصيل واختبار القدرات العقلية. تكونت العينة من (49) طالبًا وطالبة موهوبين. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، ووجود فروق لصالح الإناث، وعلاقة موجبة دالة

بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية (باستثناء إدارة الانفعالات)، وعلاقة موجبة مع التحصيل الأكاديمي (باستثناء إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي).

سعت دراسة نصيرات (2022) إلى الكشف عن دوافع استخدام الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي السببي وبالاستبانة، وبعينة من (244) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج تفضيل الهاتف الذكي واللعب الجماعي، وأن ألعاب القتال والمنافسة هي الأكثر شيوعًا، وأن الدافع الرئيس هو التسلية، مع انخفاض الآثار السلبية، وارتفاع ممارسة الذكور ووقت استخدامهم مقارنة بالإناث.

هدفت دراسة الدرابكة وآخرين (2023) إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي والمقارن، وتكونت العينة من (159) طالبًا وطالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس جودة الحياة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، ووجود فروق لصالح الذكور، ولصالح المرحلة الثانوية، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، وأوصت بإعداد برامج لتنميتهما.

استهدفت دراسة Ozdogan and Akgul(2023) المقارنة بين مستويات الذكاء الانفعالي والكمالية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وبمشاركة (857) طالبًا وطالبة، مع تطبيق مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي ومقياس الكمالية. أظهرت النتائج تفوق الموهوبين في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية، مقابل ارتفاع الكمالية الإيجابية لدى غير الموهوبين، ووجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والكمالية الإيجابية، وسلبية مع الكمالية السلبية.

هدفت دراسة عبد المالك (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين، باستخدام المنهج الوصفي، وبأدوات تمثلت في مقياس ممارسة الألعاب ومقياس الكفاءة الاجتماعية، على عينة من (210) مراهقين. أظهرت النتائج وجود علاقة بين ممارسة الألعاب وزيادة التفاعل والتعاون والقيادة والانتماء الاجتماعي، مع ضعف تأثيرها في الانخراط والثقة الاجتماعية لدى الإناث، ووجود فروق لصالح الذكور في بعض الأبعاد، وعدم وجود فروق في أبعاد أخرى.

هدفت دراسة Alotaibi(2024) إلى تقييم فعالية التعلم القائم على الألعاب في الطفولة المبكرة من خلال مراجعة منهجية وتحليل تلوي، بالاعتماد على تحليل (136) دراسة. أظهرت النتائج أن التعلم القائم على الألعاب يحقق تأثيرًا متوسطًا إلى كبير في تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية، ويسهم في رفع الدافعية والانخراط في التعلم.

قصدت دراسة Rivers and Bertoli(2024) تطوير منهاج قائم على الألعاب (iThrive Sim) لتعزيز التعلم المدني والاجتماعي-الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج التجريبي، من خلال تطبيقات أولية وتجارب لعب، مع جمع بيانات حول تفاعل الطلبة وتطور مهاراتهم. أظهرت النتائج تعزيز الفهم للمفاهيم المدنية والتاريخية، وتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية محفزة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف:

من حيث المنهج:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، متفقة مع دراسات (أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛2021 ,.de la Barrera et al ؛ Rivers and Bertoli, 2024)، واختلفت مع دراسات اعتمدت المناهج الوصفية، أو الارتباطية، أو المقارنة أو، تحليل الأدبيات مثل (عبد المالك، 2023؛ العوامرة، 2021؛ نصيرات، 2022؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ الغولة، 2018؛ Alotaibi, 2024؛ الفريح والفراج، 2022؛2023 ,Ozdogana and Akgul).

من حيث العينة:

تمثلت عينة الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات، متفقة مع (الفريح والفراج، 2022؛ نصيرات، 2022؛2024 ,Rivers and Bertoli)، واختلفت مع دراسات تناولت مراحل أخرى أو عينات مختلفة مثل الابتدائية، أو المتوسطة، أو عينات مختلطة، أو دراسات تحليلية (العوامرة، 2021؛ أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛ عبد المالك، 2023؛ الغولة، 2018؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ Alotaibi, 2024؛ Ozdogana and Akgul, 2023؛ de la Barrera et al., 2021).

من حيث الأداة:

اعتمدت الدراسة الحالية على برنامج إثرائي ومقياس الذكاء الوجداني، متفقة مع دراسات استخدمت البرامج الإثرائية والألعاب الرقمية (الغولة، 2018)، وكذلك مع دراسات استخدمت مقاييس الذكاء الوجداني (أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ الفريح والفراج، 2022؛2021 ,.de la Barrera et al ؛ Ozdogana and Akgul, 2023) كما اتفقت في الأبعاد مع (حميدة وآخرون، 2021؛ الفريح والفراج، 2022) ، واختلفت مع دراسات نموذج بار-أون التي تضمنت أبعادًا أوسع مثل المزاج العام وإدارة الضغط والقدرة على التكيف.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري بمفاهيم الذكاء الوجداني والألعاب الرقمية، وتحديد أبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة،

وتوجيه اختيار أدوات القياس المناسبة، وتعزيز اعتماد المنهج شبه التجريبي، والإفادة في بناء أنشطة تعليمية قائمة على الألعاب الرقمية، إضافة إلى إبراز الفجوة البحثية المتعلقة بندرة الدراسات حول فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: أوجه تميز الدراسة الحالية: تتميّز الدراسة الحالية بتناول الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين والألعاب الرقمية معاً، إذ لم تُجمع الدراسات بينهما في سياق واحد، ويتضح تميزها في اعتماد برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية موجه للموهوبين، وتوظيف الألعاب الرقمية كأداة تربوية هادفة، وتطبيقها في البيئة التعليمية السعودية، إضافة إلى دمج التعلم التفاعلي الرقمي مع تنمية المهارات الوجدانية بصورة تطبيقية.

منجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، مع تطبيق اختبار قبلي وبعدي وتتبعي، لقياس مدى فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة القصيم.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي في منطقة القصيم، البالغ عددهن (420) طالبةً موهوبة وفقاً لأحدث إحصائيات إدارة التعليم بالمنطقة للعام الدراسي1447هـ.

عينة الدراسة: استهدف البرنامج الحالي الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي، ممن تتراوح أعمارهن تقريباً بين (15–16) عاماً، واللاتي اجتزن مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بوصفه أحد المحكات المعتمدة للكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية الخامسة للموهوبات بمحافظة عنيزة، وتكوّنت من (32) طالبة، بما يمثل ما نسبته (7.6%) من المجتمع الأصلي. وبعد تحديد أفراد العينة، تم توزيع الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين؛ إذ ضمت المجموعة التجريبية (16) طالبة، وضمّت المجموعة الضابطة (16) طالبة. وقد جاء اختيار هذه الفئة نظراً لما تتمتع به الطالبات الموهوبات من قدرات عقلية مرتفعة، وما قد يصاحبها من احتياجات وجدانية تستدعي تقديم برامج نوعية توازن بين التفوق العقلي والنمو الوجداني..

أدوات الدراسة:

أ. مقياس الذكاء الوجداني

اعتمدت الدراسة الحالية مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الفريح والفراج (2022)، وهو مقياس مقنّن ومطوّر عن مقياس عثمان ورزق (2001)، بما يتناسب مع البيئة السعودية. وقد اختير المقياس لملاءمته لفئة الموهوبين في المرحلة الثانوية، ولتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة؛ إذ أظهرت دراسة

الفريح والفراج (2022) صدقاً مناسباً للمقياس، واتساقاً داخلياً دالاً إحصائياً، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.817) و(0.853)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.945)، وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات.

واقتصرت الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد من المقياس، وهي: المعرفة الانفعالية، وتتكون من (10) عبارات، وتشير إلى القدرة على إدراك المشاعر والتمييز بينها؛ وإدارة الانفعالات، وتتكون من (15) عبارة، وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية؛ وتنظيم الانفعالات، ويتكون من (13) عبارة، ويشير إلى القدرة على توجيه الانفعالات نحو الإنجاز واتخاذ القرارات المناسبة.

وفي ضوء ذلك، تحقّقت الباحثتان من الخصائص السيكومترية لهذه الأبعاد الثلاثة المعتمدة من مقياس الفريح والفراج (2022)، على النحو الآتي:

1. صدق أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الاتساق الداخلي:

حُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد بعضها بعضاً والدرجة الكلية، وذلك على العينة الاستطلاعية المستبعدة من عينة الدراسة الأساسية، التي بلغت (20) طالبة موهوبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.63) و(0.92)، ومع البُعد بين (0.62) و(0.95)، وهي معاملات دالة إحصائياً تشير إلى تجانس الفقرات واتساقها الداخلي، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 1

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.87	**0.83	14	**0.76	**0.79	27	**0.86	**0.88
2	**0.81	**0.81	15	**0.73	**0.65	28	**0.89	**0.87
3	**0.88	**0.82	16	**0.81	**0.82	29	**0.92	**0.89
4	**0.72	**0.68	17	**0.82	**0.80	30	**0.77	**0.79
5	**0.91	**0.90	18	**0.78	**0.80	31	**0.83	**0.80
6	**0.88	**0.86	19	**0.76	**0.78	32	**0.89	**0.86
7	**0.86	**0.82	20	**0.83	**0.79	33	**0.76	**0.77
8	**0.83	**0.76	21	**0.90	**0.88	34	**0.82	**0.81

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
9	**0.87	**0.85	22	**0.83	**0.81	35	**0.81	**0.84
10	**0.86	**0.84	23	**0.95	**0.92	36	**0.81	**0.81
11	**0.84	**0.84	24	**0.87	**0.84	37	**0.93	**0.91
12	**0.89	**0.89	25	**0.89	**0.83	38	**0.86	**0.83
13	**0.85	**0.87	26	**0.62	**0.63			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط جاءت بدرجات مقبولة ودالة إحصائياً، ومن ثَمَّ لم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس. كما استُخرج معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول 2

معاملات الارتباط بين الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	المعرفة الانفعالية	**0.876
2	إدارة الانفعالات	**0.888
3	تنظيم الانفعالات	**0.875

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جاءت مرتفعةً ودالةً إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء للمقياس.

2. ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

للتحقق من ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المعتمدة في الدراسة الحالية، استُخدمت طريقتان، الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهن في المرتين، والثانية طريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ، ويبيّن الجدول الآتي قيم معاملَي الثبات للأبعاد والدرجة الكلية، وقد عُدَّت هذه القيم ملائمةً لأغراض الدراسة.

جدول 3

معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعرفة الانفعالية	0.88	0.85
إدارة الانفعالات	0.81	0.77
تنظيم الانفعالات	0.84	0.81
مقياس الذكاء الوجداني	0.90	0.87

يتبيّن من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجات جيدة من الثبات، إذ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.77) و(0.87)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.81) و(0.90)، مما يدل على مستوى عالٍ من الموثوقية.

تصحيح مقياس الذكاء الوجداني

اقتصرت الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد من مقياس الذكاء الوجداني للفريح والفراج (2022)، وتكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (38) فقرة، واعتمدت الباحثتان تدريج ليكرت الخماسي (Likert Scale) لتحديد استجابات أفراد العينة، وقد وُزِّعت الأوزان والدرجات على النحو الآتي: يحدث دائماً (5 درجات)، ويحدث عادةً (4 درجات)، ويحدث أحياناً (3 درجات)، ويحدث نادراً (درجتان)، ولا يحدث أبداً (درجة واحدة)، وذلك في حال الفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية، وهي الفقرات ذات الأرقام: (2، 36، 38)، فقد عُكست أوزانها عند التصحيح. وبناءً على ذلك، تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (38) درجةً كحدٍّ أدنى و(190) درجةً كحدٍّ أقصى، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من مهارات الذكاء الوجداني لدى المستجيبة.

تكافؤ المجموعتين:

تحقّقت الباحثتان من تكافؤ الطالبات الموهوبات في العينة الأساسية على مقياس الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول 4

نتائج اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	تجريبية	16	17.16	274.50	3.49	117.500	-0.398	0.690
	ضابطة	16	15.84	253.50	3.43			
إدارة الانفعالات	تجريبية	16	13.63	218.00	3.23	82.000	-1.740	0.082
	ضابطة	16	19.38	310.00	3.42			
تنظيم الانفعالات	تجريبية	16	16.69	267.00	3.26	125.000	-0.113	0.910
	ضابطة	16	16.31	261.00	3.30			
الدرجة الكلية	تجريبية	16	14.81	237.00	3.31	101.000	-1.019	0.308
	ضابطة	16	18.19	291.00	3.38			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، إذ جاءت قيم مستوى الدلالة للأبعاد (0.690، 0.082، 0.910) وللدرجة الكلية (0.308)، وهي جميعها أكبر من (0.05)، كما تقاربت المتوسطات الحسابية للمجموعتين إذ بلغت للتجريبية (3.31) وللضابطة (3.38)، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مهارات الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج.

ب. البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية (إعداد الباحثتين)

1. الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتعزيز كفاءتهن في التعرف على انفعالاتهن وإدارتها وتنظيمها، وذلك من خلال توظيف الألعاب الرقمية بوصفها بيئةً تعليمية تفاعلية محفزة.

2. الأهداف السلوكية الفرعية للبرنامج

صُممت الأهداف السلوكية بما يتوافق مع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني للفريح والفراج (2022)، وركز البرنامج على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. كما

استند البرنامج إلى نموذج Goleman(1995) ، الذي يبرز أهمية الكفاءات الذاتية، مثل الوعي الذاتي وضبط الانفعالات وتنظيمها، بوصفها مقدمات أساسية لتطوير الكفاءات الاجتماعية لاحقاً. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف السلوكية الفرعية الآتية:

- **تنمية المعرفة الانفعالية:** يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. التعرف على انفعالاتها في اللحظة الراهنة.
2. التمييز بين الانفعالات المختلفة وتسميتها.
3. إدراك العلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.
4. تحديد نقاط قوتها الشخصية والتعبير عنها.

- **تعزيز إدارة الانفعالات:** يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. ضبط انفعالاتها السلبية في المواقف التحدّية.
2. التعامل مع مشاعر الإحباط والغضب بطريقة مناسبة.
3. استخدام الحديث الذاتي الإيجابي عند مواجهة المواقف الضاغطة.
4. وضع أهداف واضحة تساعدها على المثابرة وتحسين أدائها.

- **تحسين مهارة تنظيم الانفعالات:** يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. تنظيم انفعالاتها في المواقف الضاغطة.
2. توجيه انفعالاتها نحو استجابات بنّاءة.
3. استخدام استراتيجيات التهدئة عند الشعور بالتوتر أو القلق.
4. إعادة تفسير المواقف المزعجة بطريقة أكثر إيجابية.

3. الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج الإثرائي: استند البرنامج الإثرائي إلى أسس فلسفية ونفسية وتربوية واجتماعية تؤكد أهمية التعلم النشط واللعب، إذ تقوم المعرفة على الممارسة والتفاعل، وتُعد الألعاب الرقمية بيئة محفزة تجمع بين المتعة والتحدي وتنمي الجوانب المعرفية والوجدانية لدى الطالبات (Alotaibi, 2024؛ Parker et al., 2022؛ Mcleod, 2025). كما استند إلى نظرية Goleman(1995) في الذكاء الوجداني، مع التركيز على المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات وتنظيمها، من خلال أنشطة رقمية وتأملات موجهة، وقد دعمت ذلك دراسات أكدت فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية المهارات الوجدانية (Guerra-Antequera et al., 2024؛ Villani et al., 2018؛ Carissoli & Villani, 2019). وراعى البرنامج البعد الاجتماعي والثقافي والخصائص الرقمية للطالبات، مستفيداً من نظرية Vygotsky في التفاعل الاجتماعي، ومن دور الألعاب الرقمية التعاونية في تعزيز التواصل والتعاون والمهارات الاجتماعية (Hileman, 2024).

4. تقويم البرنامج: اشتملت هذه المرحلة على تحكيم البرنامج الإثرائي للتأكد من صلاحيته للتطبيق وصدقه الظاهري، إذ عُرض على سبعة محكمين من المتخصصين في تربية الموهوبين، والتربية الخاصة، وتقنيات التعليم، لإبداء آرائهم حول وضوح الأهداف، ومناسبة الجلسات، وملاءمة الألعاب الرقمية والفنيات، والمدة الزمنية، وصلاحية البرنامج للتطبيق. وقد أُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات اللازمة قبل التطبيق.

5. الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج: اعتمد تنفيذ البرنامج على توليفة من الأساليب الفنية والأنشطة التفاعلية التي وضعت خصيصًا لتحقيق الأهداف الوجدانية المرجوة. وفيما يأتي أبرز الفنيات والأنشطة المستخدمة:

- **التعلم القائم على اللعب الرقمي:** يُعدُّ الركيزة الأساسية للبرنامج، إذ تم استخدام ألعاب رقمية تفاعلية كوسيلة تعليمية رئيسة. تتميز بقدرتها على الدمج بين الترفيه والتعلم، وتم اختيار ألعاب إلكترونية، تتوافق مع أعمار الطالبات واهتماماتهن، بحيث تشكل تحديات محفزة تتطلب تطبيق مهارات الذكاء الوجداني.
- **التعاون الجماعي والمنافسة الودية:** تجمع بعض الأنشطة بين أكثر من طالبة في فريق داخل اللعبة لتحقيق هدف مشترك، بينما تتضمن أنشطة أخرى منافسات خفيفة بين الطالبات.
- **المناقشة والتأمل الموجَّه:** رغم أن الألعاب هي وسيلة التعلم الأساسية، فإن جلسات النقاش والتأمل الذاتي تعدّ مكمّلًا ضروريًا لترسيخ الخبرات المستفادة. بعد انتهاء اللعب، يُفتح باب الحوار الموجَّه مع الطالبات لتحليل ما حدث في اللعبة وربطه بالواقع.
- **استراتيجيات التحكم بالانفعال والتفريغ:** ضمن الجلسات الخاصة بتنظيم الانفعالات، تم تعليم الطالبات وتدريبهن على تقنيات عملية مثل تمارين التنفس العميق، والاسترخاء العضلي التدريجي، وإعادة الهيكلة المعرفية للأفكار السلبية – وكل ذلك من خلال أنشطة رقمية تفاعلية. فهناك تطبيقات وألعاب بسيطة مخصصة للتأمل وتهدئة النفس (مثل تطبيق يظهر كرة تتمدد وتتقلص لمزامنة التنفس العميق مع حركة الشهيق والزفير).

5. **مكان تنفيذ البرنامج:** تم تنفيذ البرنامج في مدرسة الثانوية الخامسة للموهوبات بمدينة عنيزة، كما تم تنفيذ البرنامج حضوريًا في المدرسة ابتداء من يوم الأربعاء تاريخ 1447/5/21هـ، واستمر لمدة أربعة أسابيع، وقد تم التطبيق في غرفة مصادر، مزودة بأجهزة حاسوب وبجهاز عرض (بروجكتور) لعرض لقطات الألعاب أثناء الشرح ولعرض النتائج والتقييمات المشتركة.

6. الأدوات المستخدمة في البرنامج: تطلب تنفيذ البرنامج مجموعة من الأدوات والتجهيزات لضمان سير الجلسات بكفاءة وتحقيق أهدافها، إذ جمع البرنامج بين أدوات تقنية (أجهزة وألعاب رقمية) وأدوات

تقليدية (لوحات، أوراق) لضمان تقديم تجربة تعليمية ثرية ومتكاملة؛ وللاستزادة في ذلك، تم التأكد قبل بدء التنفيذ من جاهزية كافة الأدوات وبرمجتها وإجراء اختبارات للتشغيل، حرصًا على انسيابية كل جلسة دون انقطاع تقني أو نقص في الوسائل.

7. **مدة تنفيذ البرنامج:** تم تنفيذ البرنامج في (11) جلسة تدريبية منفصلة، إذ تم جدولة هذه الجلسات بصورة مرنة اعتمادًا على السياق المدرسي والزمني المتاح. وفيما يأتي تفصيل للجدولة الزمنية:

- **عدد الجلسات الإجمالي:** اشتمل البرنامج على (11) جلسة تدريبية، مقسمة على وحدات البرنامج المختلفة (مراحل التدريب)، وتشمل هذه الجلسات: جلسة افتتاحية تعريفية، وجلسات التدريب المتعلقة بأبعاد الذكاء الوجداني المحددة، وجلسة ختامية للتقييم والاختتام للبرنامج.

- **مدة كل جلسة:** تراوحت مدة الجلسة بين 45 و60 دقيقة؛ إذ خُصصت 60 دقيقة للجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية، و45–50 دقيقة لجلسات التدريب، وأتاح هذا النطاق الزمني وقتاً كافياً لتنفيذ نشاط اللعب الرقمي، الذي استغرق 20–30 دقيقة بحسب طبيعة اللعبة، يليه النقاش والتأمل الموجَّه لمدة 15–20 دقيقة، مع إتاحة قدر من المرونة للمقدمات والخواتيم القصيرة في كل جلسة.

- **المدة الزمنية للبرنامج:** نُفذت الجلسات بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، جلستان في منتصف الأسبوع، وجلسة ثالثة في نهاية الأسبوع، واستغرق تنفيذ البرنامج أربعة أسابيع.

8. **محتوى البرنامج:** تألف البرنامج من وحدات تدريبية متسلسلة استهدفت ثلاثة أبعاد من الذكاء الوجداني، هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، وسبقتها وحدة تمهيدية، وتلتها وحدة ختامية للتقييم، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- **الوحدة الأولى: التمهيد للبرنامج:** تضمنت هذه الوحدة تعريف الطالبات بمفهوم الذكاء الوجداني وأهميته، وتوضيح دور الألعاب الرقمية في البرنامج، إلى جانب تنفيذ نشاط تمهيدي لكسر الجمود، وتطبيق القياس القبلي لمقياس الذكاء الوجداني.
- **الوحدة الثانية: تنمية المعرفة الانفعالية:** ركزت هذه الوحدة على مساعدة الطالبات في التعرف على مشاعرهن وتسميتها، والتمييز بينها، وفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. وقد وُظفت ألعاب وأنشطة رقمية قصيرة تستثير استجابات وجدانية، تليها مناقشات موجهة تساعد الطالبة على وصف مشاعرها وربطها بالموقف.
- **الوحدة الثالثة: تعزيز إدارة الانفعالات:** استهدفت هذه الوحدة تدريب الطالبات على التحكم في الانفعالات السلبية، والتعامل مع الإحباط والغضب، واستخدام الحديث الذاتي الإيجابي، وتحديد

أهداف واضحة. وقد ساعدت الألعاب الرقمية ذات التحديات المتدرجة على تدريب الطالبة على المثابرة، وتهدئة الانفعال، وإعادة المحاولة بطريقة أكثر تنظيماً.

- **الوحدة الرابعة: تنظيم الانفعالات** :ركزت هذه الوحدة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها نحو استجابات بناءة وأداء أفضل في المواقف الضاغطة. وتضمنت أنشطة رقمية تتطلب التركيز وضبط الاستجابة، إلى جانب تدريب الطالبات على استراتيجيات التهدئة، مثل التنفس العميق، والتوقف المؤقت، وإعادة تفسير الموقف.
- **الوحدة الخامسة: التقييم وختام البرنامج**: تضمنت هذه الوحدة مراجعة المهارات المكتسبة من خلال نشاط رقمي تفاعلي، وإتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أكثر ما استفدن منه خلال البرنامج. كما أُعيد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني لقياس أثر البرنامج، واختُتمت الجلسة بتعزيز دافعية الطالبات لتطبيق المهارات المكتسبة في حياتهن اليومية والمدرسية.

ويوضح الجدول الآتي الخطة العامة للبرنامج، متضمنةً وحداته وجلساته وفق ترتيب التنفيذ ومكوناتها الرئيسة:

جدول 5

الخطة الزمنية العامة لجلسات البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية

الوحدة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الزمن	اللعبة /الأداة
الوحدة الأولى: التمهيد	1	افتتاح وتعريف بالبرنامج وتطبيق القياس القبلي	60 دقيقة	Kahoot!
الوحدة الثانية: المعرفة الانفعالية	2	إدراك المشاعر وتسميتها	45 دقيقة	Geometry Dash Lite
	3	التعرف على مسببات المشاعر والاستجابة لها	45 دقيقة	SuperBetter
	4	تعزيز النظرة الإيجابية للذات	50 دقيقة	شخصيات افتراضية + Kahoot!
الوحدة الثالثة: إدارة الانفعالات	5	ضبط الغضب والإحباط في المواقف التحدّية	45 دقيقة	Angry Birds
	6	ضبط الانفعالات عند وضع الأهداف والتخطيط	45 دقيقة	SimCity BuildIt
	7	التحفيز الذاتي والحديث الداخلي الإيجابي	45 دقيقة	How We Feel + نشاط رحلة النجاح
الوحدة الرابعة: تنظيم الانفعالات	8	تقنيات التهدئة: الاسترخاء والتنفس	45 دقيقة	Breathly + Cooking Madness
	9	إعادة تفسير الموقف والتفكير الإيجابي	45 دقيقة	SuperBetter
	10	تطبيق شامل لتنظيم الانفعالات	45 دقيقة	Mario Kart Tour
الوحدة الخامسة: الختام	11	التقييم النهائي والاحتفاء	45 دقيقة	Kahoot! / Quizizz + الاختبار البعدي

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وذلك وفقاً لطبيعة الدراسة وفرضياتها. وقد استخدمت الباحثتان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب لوصف درجات الطالبات على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. كما استُخدم اختبار شابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وبناءً على نتائجه تم الاعتماد على الاختبارات اللابارامترية.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني، استُخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات، إلى جانب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق. أما لاختبار فرضيات الدراسة، فقد استُخدم اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، سواءً للتحقق من التكافؤ القبلي أم للكشف عن الفروق في القياس البعدي. كما استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test)للمقارنة بين القياسات المرتبطة لدى المجموعة التجريبية، وذلك بين القياسين القبلي والبعدي، وبين القياسين البعدي والتتبعي.

كما تم حساب حجم الأثر (r) لبيان الدلالة العملية للفروق الناتجة عن الاختبارات اللابارامترية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$r = Z / \sqrt{N}$$

إذ تشير (Z) إلى القيمة المعيارية الناتجة من الاختبار، وتشير (N) إلى عدد المشاهدات الداخلة في التحليل؛ ففي اختبار مان–ويتني تمثل مجموع أفراد المجموعتين، وفي اختبار ويلكوكسون تمثل عدد أفراد المجموعة في القياسين المرتبطين. واعتمدت الدراسة في تفسير حجم الأثر على المعايير الآتية: إذا بلغت قيمة ($r = 0.10$)عُدّ حجم الأثر صغيراً، وإذا بلغت ($r = 0.30$) عُدّ متوسطاً، أما إذا بلغت ($r = 0.50$) فأكثر فيُعد حجم الأثر كبيراً.

عرض فرضيات الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من الفرضية الأولى، استُخدم اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول 6

نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر R	قوة حجم الأثر
المعرفة الانفعالية	تجريبية	16	23.28	372.50	4.19	19.500	4.115	0.000	0.73	كبير
	ضابطة	16	9.72	155.50	3.45					
إدارة الانفعالات	تجريبية	16	22.97	367.50	4.00	24.500	3.917	0.000	0.69	كبير
	ضابطة	16	10.03	160.50	3.33					
تنظيم الانفعالات	تجريبية	16	23.03	368.50	4.03	23.500	3.948	0.000	0.70	كبير
	ضابطة	16	9.97	159.50	3.38					
الدرجة الكلية	تجريبية	16	23.84	381.50	4.06	10.500	4.435	0.000	0.78	كبير
	ضابطة	16	9.16	146.50	3.38					

أظهرت نتائج اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney U) الواردة في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. فقد بلغت قيمة (Z) للدرجة الكلية (4.435)، وبلغ حجم الأثر($r = 0.78$) ، وهو حجم أثر كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة($Z = 4.115$) ، وحجم الأثر($r = 0.73$) ، وفي بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة($Z = 3.917$) ، وحجم الأثر($r = 0.69$) ، وفي بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة($Z = 3.260$) ، وبلغ حجم الأثر($r = 0.82$) ، وجميعها أحجام أثر كبيرة، مما يشير إلى قوة الأثر العملي للبرنامج في تحسين الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.

وتُرجع الباحثتان تفوق المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية وفنيات تدريبية أتاحت للطالبات ممارسة مهارات المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات في مواقف رقمية آمنة ومحفزة. فقد ساعدت طبيعة الألعاب الرقمية على تحويل المهارات الوجدانية من مفاهيم نظرية إلى خبرات عملية، كما أسهم تسلسل الجلسات من التهيئة إلى التدريب المتدرج ثم التقويم في بناء المهارات بصورة تراكمية، كذلك أتاح توزيع زمن الجلسات بين اللعب الرقمي والحوار العاكس فرصةً للتأمل في المشاعر وربطها بالمواقف الواقعية، في حين ساعد التقويم التكويني وتدريبات تدوين المشاعر وتطبيقات التهدئة والاسترخاء على تعزيز وعي الطالبات بانفعالاتهن ونقل أثر التدريب إلى مواقف الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعلم والتطوير من خلال التدريب المنظم، كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو حمور وشنيكات(2021)، ودراسة حميدة وآخرين (2021)، التي أظهرت فاعلية البرامج التدريبية والإثرائية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، وتدعم ما أشارت إليه دراسة الفريح والفراج (2022) ودراسة الدرابكة وآخرين (2023) حول أهمية تقديم برامج مناسبة تعزز الذكاء الوجداني لدى الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الأولى، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتيجة الفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الفرضية الثانية، استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول 7

نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب الموقَّعة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر(r)	قوة حجم الأثر
المعرفة الانفعالية بعدي - المعرفة الانفعالية قبلي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	3.124	.002	0.78	كبير
	الرتب الموجبة	12	7.50	90.00				
	الرتب المتساوية	3						
	المجموع	16						
إدارة الانفعالات بعدي - إدارة الانفعالات قبلي	الرتب السالبة	1	2.00	2.00	3.416	.001	0.85	كبير
	الرتب الموجبة	15	8.93	134.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						
تنظيم الانفعالات بعدي - تنظيم الانفعالات قبلي	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	3.260	.001	0.82	كبير
	الرتب الموجبة	14	9.36	131.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						
الدرجة الكلية بعدي –الدرجة الكلية قبلي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	3.471	.001	0.87	كبير
	الرتب الموجبة	15	9.00	135.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي. فقد بلغت قيمة (Z) للدرجة الكلية (3.471)، وبلغ حجم الأثر(r = 0.87) ، وهو حجم أثر كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة(Z = 3.124) ، وحجم الأثر(r = 0.78) ، وفي بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة(Z = 3.416) ، وحجم الأثر(r = 0.85) ، وفي بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة(Z = 3.260) ،

وحجم الأثر($r = 0.82$) ، وجميعها أحجام أثر كبيرة، مما يشير إلى قوة أثر البرنامج في تحسين الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.

وعلى الرغم من أن الاتجاه العام للنتائج جاء لصالح القياس البعدي، فإن ظهور عدد محدود من الرتب السالبة يشير إلى انخفاض درجات بعض الطالبات في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الفروق الفردية بين الطالبات في سرعة الاستجابة للبرنامج، ومدى تفاعلهن مع أنشطته، إضافة إلى احتمال تأثر استجابات بعضهن بعوامل وقتية أثناء التطبيق البعدي، مثل الحالة المزاجية، أو الإرهاق، أو درجة التركيز عند الإجابة عن المقياس. كما أن زيادة وعي الطالبة بانفعالاتها بعد البرنامج قد تجعلها أكثر دقة وواقعية في تقدير ذاتها، مما قد ينعكس أحياناً في انخفاض بسيط في الدرجة. ومع ذلك، فإن هذا الانخفاض المحدود لا يغير من الاتجاه العام للنتائج؛ إذ أظهرت غالبية الرتب تحسناً واضحاً لصالح القياس البعدي، كما جاءت الفروق دالة إحصائياً وبحجم أثر كبير.

وتُرجع الباحثتان هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية ومواقف تدريبية أتاحت للطالبات ممارسة مهارات الذكاء الوجداني بصورة عملية. فقد وفرت الألعاب الرقمية بيئة آمنة ومحفزة لاستثارة المشاعر، مثل التوتر، والحماس، والإحباط، والقلق من الفشل، ثم تدريب الطالبات على ملاحظتها، وتسميتها، وإدارتها، وتنظيمها. كما ساعد التصميم المتسلسل للبرنامج، الذي انتقل من التعرف على الانفعالات إلى إدارتها وتنظيمها، على بناء المهارات بصورة تدريجية ومتراكمة.

وقد أسهم الحوار العاكس والتأمل الموجّه بعد جلسات اللعب في مساعدة الطالبات على ربط خبراتهن الانفعالية داخل اللعبة بمواقف حياتية واقعية، مما عزز انتقال أثر التدريب من البيئة الرقمية إلى السلوك اليومي. كما ساعد التخطيط الزمني للجلسات، وتوزيع الوقت بين اللعب الرقمي والمناقشة، على تقليل الإجهاد الذهني والمحافظة على دافعية الطالبات، في حين أسهم التقويم المستمر، وتدوين المشاعر، وتطبيقات التهدئة والاسترخاء مثلBreathly ، وأنشطة إعادة تفسير المواقف مثلSuperBetter ، في ترسيخ مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها بوصفها ممارسات قابلة للتطبيق في الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعلم والتطوير من خلال التدريب والممارسة، كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك. كما يمكن تفسير النتائج في ضوء نظرية Gardner للذكاءات المتعددة، ولا سيما الذكاء الشخصي والاجتماعي، إذ ساعد البرنامج الطالبات على تنمية وعيهن بذواتهن وانفعالاتهن، ودعم تفاعلهن مع الآخرين من خلال مواقف رقمية تعاونية وتنافسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العوامرة (2021)، التي أشارت إلى دور المناهج الحديثة والرقمية في رفع مستويات الذكاء الوجداني والدافعية، ومع دراسة(2021) .de la Barrera et al ، التي بيّنت فاعلية البرامج القائمة على الأنشطة التفاعلية في تحسين توازن الانفعالات وتقدير الذات لدى المراهقين. كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (2024)Alotaibi من أثر إيجابي للتعلم القائم على الأنشطة المحفزة في تحسين الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وتتوافق كذلك مع دراسة (2024) Rivers and Bertoli في إبراز دور البيئات التفاعلية في تعزيز مهارات التفاعل واتخاذ القرار والتعاون.

وفي المقابل، تتباين هذه النتائج مع دراسة نصيرات (2022)، التي ربطت دوافع استخدام الأنشطة التفاعلية والرقمية بالحاجة إلى الترفيه والتسلية، إذ أظهرت الدراسة الحالية إمكانية توظيف الألعاب الرقمية تعليمياً لتنمية الكفاءة الوجدانية وأبعاد الذكاء الوجداني. كما تختلف جزئياً مع ما أشارت إليه دراستا نصيرات (2022) وعبد المالك (2023) حول محدودية التفاعل الاجتماعي لدى الإناث عبر الوسائط التفاعلية؛ إذ كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تفاعل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات، وتحسن واضح في الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الثانية، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، لصالح القياس البعدي.

عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وللتحقق من الفرضية الثالثة، استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة-(Wilcoxon Signed Rank Test)للكشف عن دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول 8

نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب الموقَّعة لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر(r)	قوة حجم الأثر
المعرفة الانفعالية	الرتب السالبة	8	7.50	60.00	.473	.636	0.12	ضعيف

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر(r)	قوة حجم الأثر
تتبعي - المعرفة الانفعالية بعدي	الرتب الموجبة	6	7.50	45.00				
	الرتب المتساوية	2						
	المجموع	16						
إدارة الانفعالات تتبعي - إدارة الانفعالات بعدي	الرتب السالبة	3	10.00	30.00	1.706	.088	0.43	متوسط
	الرتب الموجبة	12	7.50	90.00				
	الرتب المتساوية	1						
	المجموع	16						
تنظيم الانفعالات تتبعي - تنظيم الانفعالات بعدي	الرتب السالبة	5	5.90	29.50	1.745	.081	0.44	متوسط
	الرتب الموجبة	10	9.05	90.50				
	الرتب المتساوية	1						
	المجموع	16						
الدرجة الكلية بعدي وتتبعي	الرتب السالبة	5	8.30	41.50	1.373	.170	0.34	متوسط
	الرتب الموجبة	11	8.59	94.50				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده؛ إذ جاءت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد. وبالنسبة للدرجة الكلية، بلغت قيمة($Z = 1.373$) ، وبلغ حجم الأثر ($r = 0.34$)، وهو حجم أثر متوسط، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية خلال فترة المتابعة، وعدم حدوث تراجع دال إحصائياً في مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة($Z = 0.473$) ، وحجم الأثر($r = 0.12$) ، وهو حجم أثر ضعيف. كما لم تظهر فروق دالة في بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة($Z = 1.706$) ، وحجم الأثر ($r = 0.43$)، وهو حجم أثر متوسط. وكذلك لم تظهر فروق دالة في بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة ($Z = 1.745$)، وحجم الأثر($r = 0.44$) ، وهو حجم أثر متوسط. وتشير هذه النتائج إلى احتفاظ الطالبات بمستوى أدائهن في أبعاد الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج.

وتُفسَّر هذه النتيجة في ضوء طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية وتأملات موجهة وتطبيقات عملية ساعدت الطالبات على استيعاب مهارات المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية. كما أن عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي قد يعكس انتقال أثر التدريب من جلسات البرنامج إلى ممارسات أكثر استقراراً لدى الطالبات، خاصة أن البرنامج لم يقتصر على تقديم المهارات بصورة نظرية، بل أتاح لهن ممارستها في مواقف رقمية آمنة ومحفزة.

كما يمكن تفسير استمرار الأثر بأن الطالبات الموهوبات يمتلكن قدرة عالية على التعميم ونقل التعلم، مما ساعدهن على استخدام المهارات المكتسبة خارج سياق البرنامج، ولا سيما مهارات ضبط الانفعالات، وإعادة تفسير المواقف، واستخدام استراتيجيات التهدئة عند مواجهة الضغوط. وقد أسهم ذلك في ثبات مستوى الأداء في القياس التتبعي، وعدم حدوث تراجع دال إحصائياً بعد انتهاء التطبيق المباشر للبرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم والتدريب حتى تصبح أكثر ثباتاً في السلوك. كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية لمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك، إذ ساعد البرنامج الطالبات على تحويل المهارات المكتسبة إلى أدوات تفكير وتنظيم يمكن استخدامها في مواقف مختلفة. كما يمكن فهم النتائج في ضوء نظرية Gardner للذكاءات المتعددة، ولا سيما الذكاء الشخصي، الذي يرتبط بفهم الذات والوعي بالمشاعر وتوجيه السلوك.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغولة (2018)، التي أشارت إلى أن البرامج المدعومة بالوسائط التفاعلية تسهم في بقاء أثر التعلم لفترات أطول، كما تتماشى مع دراسة حميدة وآخرين (2021) ودراسة أبو حمور وشنيكات، اللتين أظهرتا أهمية البرامج الإثرائية والتدريبية في تنمية المهارات الوجدانية لدى الموهوبين. كما تدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة Alotaibi (2024) ودراسة Rivers and Bertoli (2024)حول أثر الأنشطة التفاعلية والألعاب في تعزيز الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى المتعلمين.

وفي المقابل، تتباين هذه النتائج مع ما يمكن استنتاجه من دراسة نصيرات (2022)، التي ربطت الأنشطة التفاعلية والرقمية بالحاجة إلى الترفيه والتسلية، إذ أظهرت الدراسة الحالية أن أثر الألعاب الرقمية لم يقتصر على الجانب الترفيهي، بل امتد إلى تنمية مهارات وجدانية استمر أثرها خلال فترة المتابعة. كما تختلف جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة عبد المالك (2023) حول محدودية أثر الأنشطة التفاعلية لدى الإناث، إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية استقرار أداء الطالبات الموهوبات في أبعاد الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الثالثة، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. توظيف البرامج الإثرائية القائمة على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، ولا سيما في أبعاد المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات.
2. تضمين أنشطة الألعاب الرقمية التعليمية ضمن برامج رعاية الطالبات الموهوبات، باعتبارها أداة تدريبية فاعلة تسهم في تنمية المهارات الوجدانية، وليس بوصفها وسيلة ترفيهية فقط.
3. تدريب معلمات ومشرفات الطالبات الموهوبات على تصميم أنشطة رقمية تفاعلية تساعد الطالبات على ملاحظة مشاعرهن، والتعبير عنها، وإدارتها في مواقف تعليمية آمنة.
4. الاستفادة من الحوار العاكس والتأمل الموجّه بعد أنشطة اللعب الرقمي؛ لمساعدة الطالبات على نقل المهارات الوجدانية المكتسبة إلى مواقف الحياة اليومية والمدرسية.
5. الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها لدى الطالبات الموهوبات، نظراً لما أظهرته النتائج من تحسن واضح في هذه الأبعاد بعد تطبيق البرنامج.
6. متابعة أثر البرامج الإثرائية بعد انتهاء تطبيقها من خلال قياسات تتبعية؛ للتحقق من استمرار أثرها وتعزيز المهارات المكتسبة لدى الطالبات.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

1. فاعلية البرامج القائمة على ألعاب الواقع المعزز (AR) في تنمية الكفاءة الوجدانية لدى الطالبات الموهوبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض.
2. دراسة تحليلية لخصائص الألعاب الرقمية الأكثر تأثيراً في تنمية الأبعاد الوجدانية لدى الطالبات الموهوبات، من وجهة نظر المتخصصين في تقنيات التعليم وعلم النفس.
3. فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) بوصفها مدرباً وجدانياً افتراضياً لتنمية مهارات إدارة الغضب لدى الطالبات الموهوبات.
4. دراسة تتبعية طويلة المدى لأثر البرامج الرقمية الوجدانية في التكيف الجامعي والمهني اللاحق لدى الطالبات الموهوبات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حمور، آية شاكر، وشنيكات، فريال عبد الهادي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية بار-أون في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(4)، 118–136. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S280720

الإدارة العامة للموهوبات. (2016). *الإطار التنظيمي للبرامج الإثرائية العلمية خارج أوقات الدوام المدرسي*. الأدلة والإطارات التنظيمية لبرامج الموهوبين Google Drive -

توم، ميسون صالح. (2022). المعيقات التي تواجه بناء برنامج اثرائي للطلبة الموهوبين في فلسطين. مجلة *رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2*(4)، 44-59. https://www.pal-ea.com/onewebmedia/5/4.pdf

جدوالي، صيفية، وبوزويقة، عبد الكريم. (2020). علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى التلميذ الموهوب دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة سطيف. *مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، 13*(2)، 63-86. قاعدة بيانات دار المنظومة . http://search.mandumah.com/Record/1172545

الحمادي، أنوار عبد الله. (2020). *التأثيرات بعيدة المدى لبرامج الرعاية على الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية الوجدانية والأخلاقية لدى الطلبة الموهوبين* [أطروحة دكتوراه، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1423659

حميدة، يسرية طه، الجندي، أمنية السيد، رمضان، حياة علي، والخولي، آيات حسن. (2021). برنامج إثرائي قائم على التعلم المعرفي الانفعالي لتنمية الذكاء الوجداني لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث، 2*(9)، 73-105. https://search.mandumah.com/Record/1315287

الدرابكة، محمد مفضي، الرشيدي، عبد المجيد الحميدي، والعتيبي، نوف نوار. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 39*(12)، 28–67. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=332827

الدوسري، منيرة. عنان.، وعبد الكريم، محمد. الصافي. (2021). الإبداع الانفعالي وعلاقته بهوية الأنا لدى المراهقين الموهوبين في مدينة الرياض. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 18(A)،299-333. https://doi.org/10.36394/jhss/18/1A/10

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). برنامج تنمية القدرات البشرية. تاريخ الاسترجاع 7 يونيو 2026، من https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/human-capability-development-program

الشهري، علي صالح، وشاهين، عوني معين. (2015). *الذكاء العاطفي وعلاقته بسمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين* [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/1117996

عبد المالك، هدى حسن أحمد. (2023). ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 47*(2)، 221-270. https://doi.org/10.21608/jfeps.2023.312257

عثمان، فاروق، ورزق، محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٥* (٥٨)، ٣٢-٥١

العوامرة، سناء يوسف. (2022). دور المناهج الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني وعلاقتها بالدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3*(1)، 339–353. https://www.hnjournal.net/ar/3-1-21/

الغامدي، عبد الله عبد الرحمن. (2019). برنامج إثرائي مقترح للموهوبين. *المجلة العلمية لكلية التربية، 35*(119)، 625- 649. https://search.mandumah.com/Record/1025495

الغولة، سمر عبد العزيز. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض مفاهيم اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 14*(1)، 12-48. https://platform.almanhal.com/Files/2/126552

الفريح، نايف فهد، والفراج، ريناد عبد الرحمن. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 3*(1)، 85-136. https://doi.org/10.21608/muja.2022.228357

المجحدي، ابتسام علي. (2019). البرامج الإثرائية وأثرها في تنمية مهارات التفكير للطالبات الموهوبات. *مجلة العلوم التربوية، 1*(4)، 502-532. قاعدة بيانات دار المنظومة.http://search.mandumah.com/Record/1101392

محمد، شيماء حسن يونس، والسرسي، أسماء محمد محمود. (2024). *الذكاء الوجداني كمنبئ بالإبداع الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين المراهقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/1489544

مقلد، دينا، هيبة، محمد، وعبد العزيز، عبد العزيز. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 48*(3)، 59-79. http://search.mandumah.com/Record/1522184

نصيرات، ممدوح حسن حسان، الشكعة، علي عادل، والخليلي، فاخر نبيل محمد. (2022). دوافع استخدام الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدينة الطيبة "المثلث" [رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة http://search.mandumah.com/Record/1330709

وزارة التعليم (2018). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمراكز الموهوبات*. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

وزارة التعليم. (2017). *دليل فصول الموهوبين*. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

Arabic References

Abū Ḥammūr, Ā. Sh., & Shanīkāt, F. ʻA. (2021). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī yastanidu ilá naẓarīyat Bār-Ūn fī tanmīyat mahārāt al-dhakāʼ al-ʻāṭifī ladá al-ṭalabah al-mawhūbīn fī madāris al-Malik ʻAbd Allāh al-Thānī lil-Tamayyuz fī al-Urdun [The effectiveness of a training program based on Bar-On's theory in developing emotional intelligence skills among gifted students in King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan]. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 5(4), 118–136. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S280720

Al-Darābkah, M. M., Al-Rashīdī, ʻA. A., & Al-ʻUtaybī, N. N. (2023). Al-dhakāʼ al-infiʻālī wa-ʻalāqatuhu bi-jawdat al-ḥayāh ladá al-ṭalabah al-mawhūbīn fī al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah [Emotional intelligence and its relationship to the quality of life among gifted students in middle and high schools in the Kingdom of Saudi Arabia]. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Asyūṭ*, 39(12), 28–67. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=332827

Al-Dawsarī, M. ʻA., & ʻAbd al-Karīm, M. A. (2021). Al-ibdāʼ al-infiʻālī wa-ʻalāqatuhu bi-huwīyat al-anā ladá al-murāhiqīn al-mawhūbīn fī madīnat al-Riyāḍ [Emotional creativity and its relationship to ego identity among gifted adolescents in Riyadh]. *Majallat Jāmiʻat al-Shāriqah lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah*, 18(1A), 299–333. https://doi.org/10.36394/jhss/18/1A/10

Al-Furayḥ, N. F., & Al-Farrāj, R. ʻA. (2022). Al-dhakāʼ al-wijdānī wa-ʻalāqatuhu bi-al-qudrāt al-ʻaqlīyah wa-al-taḥṣīl al-akādīmī ladá al-ṭalabah al-mawhūbīn [Emotional intelligence and its relationship to mental abilities and academic achievement among gifted students]. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Manūfīyah*, 3(1), 85–136. https://doi.org/10.21608/muja.2022.228357

Al-Ghāmdī, ʻA. ʻA. (2019). Barnāmaj ithrāʻī muqtaraḥ lil-mawhūbīn [A proposed enrichment program for the gifted]. *Al-Majallah al-ʻIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah*, 35(119), 625–649. https://search.mandumah.com/Record/1025495

Al-Ghūlah, S. ʻA. (2018). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī qāʼim ʻalá al-alʻāb al-taʻlīmīyah al-ilikturūnīyah fī tanmīyat baʻḍ mafāhīm al-lughah al-Injilīzīyah ladá al-ṭālibāt al-mawhūbāt [The effectiveness of a training program based on electronic educational games in developing some English language concepts among gifted female students]. *Al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 14(1), 12–48. https://platform.almanhal.com/Files/2/126552

Al-Ḥammādī, A. ʻA. (2020). *Al-taʻthīrāt baʻīdat al-madá li-barāmij al-riʻāyah ʻalá al-jawānib al-ʻaqlīyah wa-al-maʻrifīyah wa-al-ijtimāʻīyah al-wijdānīyah wa-al-akhlāqīyah ladá al-ṭalabah al-mawhūbīn* [Long-term effects of care programs on the intellectual, cognitive, socio-emotional, and moral aspects of gifted students] [Doctoral dissertation, Arabian Gulf University]. Dar AlMandumah. https://search.mandumah.com/Record/1423659

Al-Idārah al-ʻĀmmah lil-Mawhūbāt. (2016). *Al-iṭār al-tanẓīmī lil-barāmij al-ithrāʻīyah al-ʻilmīyah khārij awqāt al-dawām al-madrasī* [Organizational framework for scientific enrichment programs outside school hours]. Ministry of Education. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

Al-Mujḥadī, I. ʻA. (2019). Al-barāmij al-ithrāʻīyah wa-atharuhā fī tanmīyat mahārāt al-tafkīr lil-ṭālibāt al-mawhūbāt [Enrichment programs and their impact on developing thinking skills for gifted female students]. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah*, 1(4), 502–532. http://search.mandumah.com/Record/1101392

Al-Shahrī, ʻA. Ṣ., & Shāhīn, ʻA. M. (2015). *Al-dhakāʼ al-ʻāṭifī wa-ʻalāqatuhu bi-simat al-kamālīyah ladá al-ṭullāb al-mawhūbīn* [Emotional intelligence and its relationship to perfectionism trait among gifted students] [Master's thesis, Al-Baha University]. Dar AlMandumah. http://search.mandumah.com/Record/1117996

Al-ʻAwāmirah, S. Y. (2022). Dawr al-manāhij al-raqmīyah fī tanmīyat al-dhakāʼ al-wijdānī wa-ʻalāqatuhā bi-al-dāfiʻīyah ladá ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah min wajhat naẓar muʻallimī al-lughah al-Injilīzīyah [The role of digital curricula in developing emotional intelligence and its relationship to motivation among basic stage students from the perspective of English language teachers]. *Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ṭabīʻīyah*, 3(1), 339–353. https://www.hnjournal.net/ar/3-1-21/

ʻAbd al-Mālik, H. Ḥ. A. (2023). Mumārasat al-alʻāb al-ilikturūnīyah wa-ʻalāqatuhā bi-al-kafāʼah al-ijtimāʻīyah ladá al-murāhiqīn [Playing electronic games and its relationship to social competence among adolescents]. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-ʻUlūm al-Nafsīyah*, 47(2), 221–270. https://doi.org/10.21608/jfeps.2023.312257

Ḥamīdah, Y. Ṭ., Al-Jundī, U. A., Ramaḍān, Ḥ. ʻA., & Al-Khūlī, Ā. Ḥ. (2021). Barnāmaj ithrāʼī qāʼim ʻalá al-taʻallum al-maʻrifī al-infiʻālī li-tanmīyat al-dhakāʼ al-wijdānī ladá al-tilmīdhāt al-mawhūbāt fī al-ʻulūm bi-al-marḥalah al-iʻdādīyah [An enrichment program based on cognitive-emotional learning to develop emotional intelligence among gifted female middle school students in science]. *Majallat Buḥūth*, 2(9), 73–105. https://search.mandumah.com/Record/1315287

Jadwālī, Ṣ., & Būzwayqah, ʻA. (2020). ʻAlāqat al-dhakāʼ al-wijdānī bi-taqdīr al-dhāt ladá al-tilmīdh al-mawhūb: Dirāsah maydānīyah bi-baʻḍ thānawīyāt madīnat Sṭīf [The relationship between emotional intelligence and self-esteem among gifted students: A field study in some high schools in Setif]. *Majallat al-Wāḥāt lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 13(2), 63–86. http://search.mandumah.com/Record/1172545

Muḥammad, Sh. Ḥ. Y., & Al-Sarsī, A. M. M. (2024). *Al-dhakāʼ al-wijdānī ka-munabbiʼ bi-al-ibdāʻ al-infiʻālī ladá al-ṭullāb al-mawhūbīn al-murāhiqīn fī al-ḥalaqah al-thānīyah min al-taʻlīm al-asāsī* [Emotional intelligence as a predictor of emotional creativity among gifted adolescent students in the second cycle of basic education] [Master's thesis, League of Arab States]. Dar AlMandumah. http://search.mandumah.com/Record/1489544

Muqallad, D., Haybah, M., & ʻAbd al-ʻAzīz, ʻA. (2024). Al-khaṣāʼiṣ al-saykūmitrīyah li-miqyās al-dhakāʼ al-ʻāṭifī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah al-ʻāmmah [Psychometric properties of the emotional intelligence scale for general high school students]. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-ʻUlūm al-Nafsīyah*, 48(3), 59–79. http://search.mandumah.com/Record/1522184

Nuṣayrāt, M. Ḥ. Ḥ., Al-Shakʻah, ʻA. ʻA., & Al-Khalīlī, F. N. M. (2022). *Dawāfiʻ istikhdām al-alʻāb al-ilikturūnīyah wa-taʻthīrātuhā al-nafsīyah wa-al-ijtimāʻīyah ʻalá ṭalabat al-marḥalatayn al-iʻdādīyah wa-al-*

thānawīyah fī madīnat al-Ṭayyibah "al-Muthallath" [Motives for using electronic games and their psychological and social impacts on middle and high school students in Tayibe "The Triangle"] [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University. http://search.mandumah.com/Record/1330709

'Uthmān, F., & Rizq, M. (2001). Al-dhakā' al-infi'ālī: Mafhūmuhu wa-qiyāsuh [Emotional intelligence: Concept and measurement]. *Majallat 'Ilm al-Nafs*, 15(58), 32–51.

Rū'yat al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2030. (2021). *Barnāmaj tanmīyat al-qudrāt al-basharīyah* [Human Capability Development Program]. Retrieved June 7, 2026, from https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/hcdp/

Tūm, M. Ṣ. (2022). Al-mu'awwiqāt allatī tuwājihu binā' barnāmaj ithrā'ī lil-ṭalabah al-mawhūbīn fī Filasṭīn [Obstacles facing the construction of an enrichment program for gifted students in Palestine]. *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīnīyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 2(4), 44–59. https://www.pal-ea.com/onewebmedia/5/4.pdf

Wizārat al-Ta'līm. (2017). *Dalīl fuṣūl al-mawhūbīn* [Gifted classes guide]. https://moe.gov.sa

Wizārat al-Ta'līm. (2018). *Al-dalīl al-tanẓīmī wa-al-ijrā'ī li-marākiz al-mawhūbāt* [Organizational and procedural guide for gifted centers]. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

Al-Dalaeen, A. S., & Alazmi, S. N. (2022). The relationship between leadership skills and emotional intelligence in gifted middle stage students. *Journal of Positive School Psychology, 6*(5), 5449–5463. https://shortlink.uk/1rgVj

Alfaiz, F. S. (2024). Psychological and social challenges facing gifted students: parents' perspective. *International Journal for Research in Education*, 48(3), 37-65. http://doi.org/10.36771/ijre.48.3.24-pp37-65

Al-Hamdan, N. S., Al-Jasim, F. A., & Abdulla, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, *39*(2), 132-142. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289462

Ali, H., & Alrayes, A. (2019). The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research. *KnE Social Sciences, 3*(24), 26–38. https://doi.org/10.18502/kss.v3i24.5165

Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*(1), 1- 26. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881

Alshareef, K. K., Imbeau, M. B., & Albiladi, W. S. (2022). Exploring the use of technology to differentiate instruction among teachers of gifted and talented students in Saudi Arabia. *Gifted and Talented International, 37*(1), *64–82.* https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2070938

Botchway, C. N. A. (2022). *Emotional creativity*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/chapters/81748#

Burney, S., & Bhatia, S. (2021). Impact of online & video games on human cognitive abilities. *Global Media Journal–Arabian Edition, 3*(3), 1-15. https://amityuniversity.ae/gmj-ae/journals/2021/12%20Sudha%20Bhatia.pdf

Carissoli, C., & Villani, D. (2019). Can videogames be used to promote emotional intelligence in adolescents? Results from EmotiGame project. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(4), 289-295. https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/g4h.2018.0148

de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social emotional programme on adolescents. *PLoS ONE, 16*(4), e0250384. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. http://61.2.46.60:8088/jspui/bitstream/123456789/1454/1/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_in-56647854.pdf

Gillioz, C., Nicolet-dit-Félix, M., & Fiori, M. (2023). Emotional intelligence and emotional hypersensitivity in gifted individuals. *Journal of Intelligence*, *11*(2), 20. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020020

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Guerra-Antequera, J., Revuelta-Domínguez, F. I., Pedrera-Rodríguez, M. I., & Farber, M. (2024). Editorial: Current trends in research on how video games support or limit social-emotional learning. *Frontiers in Education*, (9), 1- 30. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1440689

Gül, M. D., & Ayık, Z. (2025). Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: A meta-analysis. PLOS ONE. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333714

Hileman, T. (2024, November 11). *Social Emotional Learning Games – Ori Learning*. Ori Learning. https://orilearning.com/social-emotional-learning-games/

Ishak, S. A., Hasran, U. A., & Din, R. (2023). Media education through digital games: A review on design and factors influencing learning performance. *Education Sciences, 13*(2), Article 102. https://doi.org/10.3390/educsci13020102

Karibeeran, S., & Mohanty, S. (2019). Emotional intelligence among adolescents. *Humanities and Social Sciences, 7*(3), 121–124. https://doi.org/10.11648/j.hss.20190703.15

Kaya, N. G. (2020). The game preferences of gifted children. *Diyalektolog: Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 193–203. https://doi.org/10.29228/diyalektolog.45602

Kyriakaki, E., & Nikolaidis, P. (2024). The role of digital games in the education of self-control and stress in gifted children. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 22*(1), 1450–1460. https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.1.1204

Lee, H., & Cress, A. (2024). Academic and affective effects of enrichment programs from parents' perspectives. *Advance Research in Sciences, 2*(2), Article 1020. https://doi.org/10.54026/ARS/1020

Lim-Fei, V., Woo, H. M., & Lee, M. Y. (2016). *Serious games to develop social and emotional learning in students*. In T. Marsh, M. Ma, M. Oliveira, J. Baalsrud Hauge, & S. Göbel (Eds.), Serious games: Second Joint International Conference, JCSG 2016, Brisbane, QLD, Australia, September 26–27, 2016, proceedings (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 9894, pp. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45841-0_1

McLeod, S. (2025). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development. *Simply Psychology*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15241970

Mısır, S. K., & Yaman, Y. (2023). Opinions of gifted and talented students about their digital game preferences and effects. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, *4*(3). https://doi.org/10.29329/jirte.2023.616.2

Mukhametkairov, A., Matayev, B., Kalimova, A., Utegenova, M., & Ibraimova, L. (2026). Fostering emotional intelligence and self-regulation in gifted high school students: Experimental evidence from a soft skills development program. *Frontiers in Education*, 10, 1733922. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1733922

Mundial, F. E. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. In World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Ozdogan, D., & Akgul, S. (2023). Emotional Intelligence and Perfectionism among Gifted and Non-Identified Students. *International Journal of Emotional Education*, *15*(1), 105-118. https://doi.org/10.56300/LAGP3672

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through Play at School – a Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Pektaş, H. M. (2025). The effect of educational digital game-based learning on gifted and talented students' teaching Hooke's law: *Try and see! Optimum Science Journal, 4*, 17–26. https://doi.org/10.5281/zenodo.15083545.

Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, *11*(10), 615. https://doi.org/10.3390/educsci11100615

Rivers, S. E., & Bertoli, M. C. (2024). Using games to ignite teens' civic and social and emotional learning. *Frontiers in Education, 9*, Article 1322721. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322721

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: A systematic review. *Games for Health Journal*, *7*(2), 85-99. https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108

الملاحق

ملحق (1) الخطة التفصيلية لجلسات البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية

وحدات البرنامج	عنوان الجلسة	الزمن	اللعبة/الأداة	أهداف التعلم	الأنشطة	تقويم/مخرج
الوحدة الأولى التمهيد	افتتاح وتعريف + قياس قبلي	60دقيقة	Kahoot! Play & Create Quizzes	فهم فكرة الذكاء الوجداني ودور اللعب؛ بناء توقعات	ترحيب + تقديم البرنامج + تطبيق القياس القبلي	بطاقة هدف شخصي + حفظ نتائج قبلي
الوحدة الثانية المعرفة الانفعالية	إدراك المشاعر وتسميتها	45 دقيقة	Geometry Dash Lite	تمييز الانفعالات اللحظية وتسميتها	لعب متقطع بإيقافات استراتيجية للتعرف على الشعور اللحظي + لوحة مفردات مشاعر تفاعلية	تذكرة خروج: "شعوري الآن + السبب المحدد"
	التعرف على مسببات المشاعر والاستجابة	45 دقيقة	SuperBetter	ربط الحدث بالشعور بالاستجابة السلوكية	لعب ورقة عمل تفاعلية: حدث ⟶ شعور ⟶ استجابة + مناقشة جماعية	مخطط شخصي: "حدث-شعور-استجابة"
	تعزيز النظرة الإيجابية للذات	50 دقيقة	شخصيات افتراضية عبر تطبيق + Kahoot!	تسمية نقاط قوة شخصية وربطها بالقيم والدوافع	"خريطة القيم والدوافع": اختيار 3 قيم أساسية (التميز، التعاون، الاستقلالية) + ربط كل قيمة بدافع وسلوك ملاحظ في المدرسة/المنزل	بطاقة "قوتي التي سأستثمرها" + "عبارة نوايا"
الوحدة الثالثة إدارة الانفعالات	ضبط الغضب والإحباط في المواقف الصعبة	45 دقيقة	Angry Birds	تحويل الغضب والإحباط إلى مثابرة من خلال تعديل الاستراتيجية	لعب بمستويات متدرجة + توقف عند الانفعال لتهدئة + مناقشة: "ماذا غيّرتِ؟"	انعكاس قصير: "ماذا غيّرت في استراتيجيتي؟ كيف تعاملت مع الغضب؟
	ضبط الانفعالات عند وضع الأهداف والتخطيط	45 دقيقة	SimCity BuildIt	صياغة أهداف SMARTوإدارة التوتر أثناء التنفيذ	وضع هدف مرحلي ("3 منازل في 10 دقائق") + مراقبة المشاعر + مناقشة: "هل الهدف واقعي؟ كيف تدبّرتِ الضغط؟" + شرح SMART	هدف أسبوعي مدرسي مكتوب مع خطوات + استراتيجيات ضغط

	التحفيز الذاتي والحديث الداخلي الإيجابي	50 دقيقة	How We Feel + نشاط "رحلة النجاح"	استبدال الحديث السلبي بإيجابي لتقليل شدّة الانفعال	Kahootمواقف محبطة + مقاطع How We Feel + نشاط جماعي: اختيار جمل إيجابية تدفع الشخصية + تسجيل شعور قبل/بعد	عبارة تحفيزية شخصية + تسجيل تغيّر المشاعر في How We Feel
الوحدة الرابعة تنظيم الانفعالات	تقنيات التهدئة: الاسترخاء والتنفس	45 دقيقة	Breathly + Cooking Madness	تطبيق التنفس عميق تحت ضغط	جولتان: الأولى دون تنظيم (ارتباك مقصود) + تنفس 4-6-4 + الثانية بتوزيع أدوار و"نفس عميق قبل التنفيذ"	مقارنة أداء + مقياس هدوء ذاتي(5–1)
	إعادة تفسير الموقف والتفكير الإيجابي	45 دقيقة	SuperBetter	إعادة تفسير المواقف الاستفزازية	مواقف دراسية محبطة ⟶ تحديات + "توقف – فكر – تصرف" على بطاقات من واقع الطالبات اليومي	ورقة: تفسير سلبي ↔ إيجابي + حقيبة التكيف
	تطبيق شامل لتنظيم الانفعالات	50 دقيقة	Mario Kart Tour	دمج التنفس والحديث الذاتي في منافسة	جولتان: قبل/بعد تذكير بالمهارات + رصد التحسن (ضحك بدل غضب، تشجيع الآخرين)	بطاقة ملاحظة سلوكية + تغذية راجعة جماعية
الوحدة الخامسة الختامية	التقييم النهائي والاحتفاء	60 دقيقة	Kahoot! / Quizizz + اختبار بعدي	تلخيص وتثبيت المفاهيم وقياس الأثر	مسابقة تفاعلية (15 سؤال) + اختبار بعدي + نقاش مفتوح +	تقرير تطور + شهادات إنجاز + موعد متابعة لقياس استمرار الأثر

ملحق (2) الألعاب الرقمية المستخدمة في البرنامج

رقم الجلسة	اسم اللعبة/التطبيق	رو ابط التحميل للألعاب من خلال App Store
الجلسة 1	Kahoot! Play & Create Quizzes	https://apps.apple.com/us/app/kahoot-play-create-quizzes/id1131203560
الجلسة 2	Geometry Dash Lite	https://apps.apple.com/sa/app/geometry-dash-lite/id698255242?l=ar
الجلسة 3	Super Better	https://apps.apple.com/sa/app/superbetter-mental-health/id536634968?l=ar
الجلسة 4	Kahoot!	https://apps.apple.com/us/app/kahoot-play-create-quizzes/id1131203560
الجلسة 5	Angry Birds	https://apps.apple.com/sa/app/angry-birds-2/id880047117?l=ar

الجلسة 6	SimCity BuildIt	https://apps.apple.com/sa/app/simcity-buildit/id913292932?l=ar
الجلسة 7	How We Feel	https://apps.apple.com/sa/app/how-we-feel/id1562706384?l=ar
الجلسة 8	Breathly	https://apps.apple.com/sa/app/breathly/id1454852966?l=ar
الجلسة 8	CookingMadness	https://apps.apple.com/sa/app/cooking-marina-cooking-games/id1488429989?l=ar
الجلسة 9	SuperBetter	https://apps.apple.com/sa/app/superbetter-mental-health/id536634968?l=ar
الجلسة 10	Mario Kart Tour	https://apps.apple.com/sa/app/mario-kart-tour/id1293634699?l=ar
الجلسة 11	Kahoot! /Quizizz	https://apps.apple.com/us/app/quizizz-play/id6526492951

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 23/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 25/ 05/ 2026م

مقارنة فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة باستخدام التصميم التبادلي المعدّل.

نجود هزاع بجاد المطيري*
461215848@qu.edu.sa

د. صالح بن ناصر محمد العجاجي**
4304@qu.edu.sa

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة فاعلية الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في اكتساب مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وتحديد الاستراتيجية الأكثر كفاءة من حيث سرعة الوصول إلى الإتقان، وخفض الأخطاء، واستبقاء المهارة، وتعميمها، إذ استخدمت الدراسة التصميم التبادلي المعدل (AATD)؛ إذ جرى تطبيق الاستراتيجيتين على عينة مكونة من أربع طالبات من ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة التأهيلية، وتم قياس أداء الطالبات عبر مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم، باستخدام بطاقات ملاحظة منظمة، مع توثيق دقيق لمستوى الأداء في كل جلسة، وأظهرت النتائج أن: كلا الاستراتيجيتين كانتا فاعلتين في تنمية مهارة التعبئة، والتغليف؛ إذ تمكنت جميع الطالبات من الوصول إلى مستوى الإتقان، كما أظهرت النتائج قدرة عالية على استبقاء المهارة بعد انتهاء التدريب، وتعميمها في مواقف جديدة، إلا أن النتائج كشفت عن تفوق استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) في سرعة الوصول إلى معيار الإتقان، واستقرار الأداء، وتعزيز الاستقلالية، في المقابل، أظهرت استراتيجية الحث المتزامن (SP) قدرة أكبر على تقليل الأخطاء في المراحل الأولى من التعلم، إلا أنها اتسمت بتذبذب نسبي في الأداء وتأخر، في الوصول إلى الإتقان.

الكلمات المفتاحية: الحث المتزامن، التأخير الزمني الثابت، الإعاقة الفكرية، المهارات المهنية، التعبئة، والتغليف، العلاج المتناوب المعدل

* طالبة ماجستير في التربية، إعاقة عقلية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: المطيري، نجود هزاع بجاد؛ العجاجي، صالح بن ناصر محمد. (2026). مقارنة فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة مقارنة ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 370-412.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3432

OPEN ACCESS
Received: 23-04-2026
Accepted: 25-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

A Comparison of the Effectiveness of Simultaneous Prompting and Constant Time Delay in Developing Packaging and Packing Skills among Female Students with Intellectual Disabilities: A Study Using a Modified Alternating Treatments Design

Nugood Haza'a Begad Almutairi*
461215848@qu.edu.sa

Dr. Saleh Mohammed Naser Alajaji**
4304@qu.edu.sa

Abstract

This study compared the effectiveness of simultaneous prompting (SP) and constant time delay (CTD) in developing packaging and wrapping skills among female students with intellectual disabilities. It also examined the relative efficiency of the two strategies in terms of rate of mastery, error reduction, skill maintenance, and generalization. The Adapted Alternating Treatments Design (AATD) was employed. The two strategies were implemented with four female students with intellectual disabilities enrolled in a vocational rehabilitation program. Both strategies were used across baseline, intervention, maintenance, and generalization phases. Student performance was assessed using structured observation forms, with performance levels systematically recorded during each session. The results indicated that both strategies were effective in developing packaging and wrapping skills, with all participants reaching the mastery criterion. The students also demonstrated high levels of skill maintenance following the intervention and successfully generalized the acquired skills to novel situations. However, CTD resulted in faster attainment of the mastery criterion, more stable performance, and greater independence. In contrast, SP was more effective in reducing errors during the initial stages of learning but was associated with relatively greater variability in performance and a slower rate of mastery. Overall, both strategies supported skill acquisition, maintenance, and generalization, with differential advantages across learning outcomes.

Keywords: Simultaneous prompting; constant time delay; intellectual disabilities; vocational skills; packaging and wrapping skills; modified alternating treatments design.

* Master's Student in Special Education, Intellectual Disabilities Track, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as:: Almutairi, Nugood Haza'a Begad & Alajaji, Saleh Mohammed Naser. (2026). The Effectiveness of Simultaneous Prompting and Constant Time Delay in Developing Packaging and Wrapping Skills among Female Students with Intellectual Disabilities: A Comparative Study . *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 370-412

© 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:

تُعدّ تنمية المهارات الوظيفية، والحياتية هدفًا محوريًا في التربية الخاصة لما تُحدثه من أثر مباشر في استقلالية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وجودة حياتهم، تحظى المهارات الوظيفية بأهمية خاصة في برامج تأهيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ تسهم في إعدادهم للحياة العملية وتعزيز فرص اندماجهم في بيئات العمل المختلفة (Barczak, 2022; Coñoman et al., 2024). كما تساعد - هذه المهارات - على تنمية الاعتماد على الذات، وتحسين جودة الحياة، وزيادة فرص المشاركة المجتمعية (Barczak, 2022; Ontario Ministry of Community and Social Services, 2023). إلا أن هذه الفئة تواجه تحدياتٍ في اكتساب بعض المهارات الحياتية والمهنية نتيجةً ما قد يصاحب الإعاقة الفكرية من قصور في الأداء التكيّفي والمهارات المعرفية (Rosyidi et al., 2022)، الأمر الذي يستدعي استخدام ممارسات تعليمية فاعلة تسهم في تطوير قدراتهم وتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الممكنة (Li et al., 2025).

ولعل من بين المداخل التدريسية الفاعلة تبرز استراتيجيات الحث (prompting) التي تهدف إلى زيادة الاستجابات الصحيحة، وتقليل الأخطاء عبر تقديم التلميحات بطريقة منظَّمة، وتلاشيها التدريجي (Miltenberger, 1997)، وضمن هذه الاستراتيجيات يشيع استخدام الحث المتزامن (Simultaneous Prompting) والتأخير الزمني الثابت (Constant Time Delay) لما أثبتاه من فاعلية في تعليم طيف واسع من المهارات الأكاديمية، والوظيفية (Seward et al., 2014)، وفي سياق المهارات القائمة على خطوات متسلسلة، تُعدّ «مهارة التعبئة، والتغليف» مهارة أساسية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم جاهزيتهن للتعلّم، والعمل.

تنفذ استراتيجية الحث المتزامن من خلال تقديم المثير المستهدف، والتلميح مباشرة في جميع المحاولات التعليمية، مع استخدام جلسات اختبار مستقلة لقياس الأداء دون تلميحات (Platt et al., 2023). أما استراتيجية التأخير الزمني الثابت فتعتمد على تقديم التلميح مباشرة في الجلسات الأولية، ثم بعد فترة زمنية ثابتة في الجلسات التالية، مما يمنح المتعلم فرصة للاستجابة المستقلة قبل التدخل بالمساعدة (Brown & Cariveau, 2024).

إذ تشير الدراسات إلى أن كلا الطريقتين فاعلتان في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية، مع وجود اختلافات في الكفاءة من حيث عدد الأخطاء، ومدة التعلم، واستمرارية المهارة (Aldosiry, 2023)، ويتميز الحث المتزامن بسرعة الوصول إلى الأداء المستهدف، في حين يُعد التأخير الزمني الثابت أكثر فاعلية في تقليل الأخطاء أثناء عملية التعلم (Seward et al., 2014) . وكلتا الاستراتيجيتين تسهمان في تعزيز الصيانة، والتعميم للمهارات المكتسبة (Aldosiry, 2020) .

ورغم تراكم الأدلة البحثية فإن معظم هذه الدراسات ركزت على المهارات الأكاديمية، والأنشطة البسيطة، بينما ظلت المهارات المهنية مثل التعبئة، والتغليف أقل تناولًا في الأدبيات، ومن هنا جاء هدف الدراسة الحالية لمقارنة فاعلية الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف كإحدى مهارات التدريب المهني لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بما يعزز برامج التأهيل المهني، ويزيد من فرص اندماج هذه الفئة في سوق العمل.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ تنمية المهارات المهنية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مطلبًا تربويًا محوريًا لرفع الاستقلالية، وتحسين قابلية التوظيف. وتُمثِّل «مهارة التعبئة، والتغليف» نموذجًا لمهارة عملية متسلسلة الخطوات (chained task)، كثيرًا ما تُدمَج في برامج التدريب المهني المدرسية، ما يستدعي اختيار استراتيجيات تدريس تقلّل الأخطاء، وتسرّع الاكتساب، وتدعم الاستبقاء، والتعميم.

وضمن مداخل تحليل السلوك التطبيقي برزت استراتيجيتان مدعومتان بالدلائل هما: الحثّ المتزامن (Simultaneous Prompting) يُقدَّم فيه التلميح المسيطر بالتزامن مع المثير في كل محاولة تعليمية، ويُقاس التعلّم عبر جلسات فحص بلا تلميحات، وقد أثبتت الدراسات، والمراجعات نجاحه عبر أعمار، ومهارات متنوعة بما في ذلك المهام الوظيفية البسيطة مثل طيّ المنشفة (Nobel et al., 2021)، أما استراتيجية التأخير الزمني الثابت (Constant Time Delay) فيبدأ بمحاولات خالية من الأخطاء تقريبًا ثم يُثبّت فاصل زمني قبل التلميح لنقل السيطرة على الاستجابة تدريجيًا، وقد أظهرت المراجعات المبكرة، والحديثة فاعليته في تعليم مهارات أكاديمية، ووظيفية خاصة المهام المتسلسلة (Wolery et al., 1992).

وعلى الرغم من ثراء الأدبيات في تعليم مهارات أكاديمية، ومعيشية عامة بهاتين الاستراتيجيتين، فإن الأدلة المقارنة المباشرة في المهارات المهنية العملية - مثل «التعبئة، والتغليف» - لا تزال محدودة، كما أن نتائج المقارنات المتاحة (في مجالات كمهارات القراءة) تُظهر تكافؤًا في الفاعلية مع فروقٍ محتملة في الكفاءة التعليمية، وعدد الأخطاء بين الإجراءين، ما يستلزم اختبارهما في سياقٍ مهني عملي يقتضي الدقة، والتكرار . (Aldosiry, 2022)

وقد جاء اختيار استراتيجيتي الحثّ المتزامن، والتأخير الزمني الثابت لأنهما من إجراءات التدريس المُقِلّة للأخطاء، والملائمة للمهارات المتسلسلة كالخطوات المعيارية في التعبئة، والتغليف؛ فالأول يثبّت السيطرة على الاستجابة عبر تقديم التلميح بالتزامن مع المثير التعليمي في كل محاولة، بينما ينقل الثاني السيطرة تدريجيًا عبر فاصلٍ زمني ثابت قبل التلميح، بما يقلّل الأخطاء، ويعزّز تكوين الاستجابة الصحيحة، وتُظهر الأدبيات التجريبية قاعدة أدلة قوية لكلا الإجراءين عبر فئات عمرية ومهارية متنوّعة، مع مؤشرات على فروق محتملة في سرعة الاكتساب، وعدد الأخطاء، واستبقاء المهارة وتعميمها، وبناءً على ذلك، تُعدّ

المقارنة المباشرة بينهما - في سياق مهارة مهنية عملية تتطلّب الدقّة والتكرار مثل التعبئة، والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية - خطوةً لازمة للتحقّق من فاعليتهما، وكفاءتهما في السياق السعودي، وذلك عبر قياس زمن الوصول إلى معيار الإتقان، ومعدلات الأخطاء أثناء التدريب، والاستبقاء، والتعميم، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1) ما فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟

2) أي الاستراتيجيتين أكثر كفاءة في سرعة الوصول إلى معيار الإتقان من حيث عدد الجلسات والمحاولات؟

3) أي الاستراتيجيتين أكثر قدرة على خفض الأخطاء أثناء مرحلة التدخل المبكر؟

4)أي الاستراتيجيتين تحقق استبقاءً أفضل للمهارة بعد أسبوعين من التوقف عن التدخل؟

5) أي الاستراتيجيتين أكثر قدرة على تعميم المهارة مع أشخاص جدد؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1) فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

2) الفروق بين الإستراتيجيتين من حيث سرعة الوصول إلى معيار الإتقان (عدد الجلسات وعدد المحاولات اللازمة).

3) أي الإستراتيجيتين أكثر قدرة على خفض الأخطاء أثناء جلسات التدريب.

4) الفروق بين الإستراتيجيتين في استبقاء مهارة التعبئة والتغليف بعد أسبوعين من انتهاء التدريب.

5) الفروق بين الإستراتيجيتين في تعميم المهارة إلى أشخاص جدد.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية في مجال التربية الخاصة، من خلال تسليط الضوء على فاعلية استراتيجيتين تعليميتين (الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت) لم تُختبر بشكل كافٍ في سياق التدريب المهني للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- تُضيف الدراسة إلى المعرفة العلمية حول الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتعليم المهارات المهنية العملية، إذ تركزت معظم الدراسات السابقة على المهارات الأكاديمية، أو الحياتية البسيطة.

- تُقدم إطارًا نظريًا يمكن أن تُبنى عليه بحوث مستقبلية في مجالات متقاربة، مثل تنمية مهارات مهنية أخرى (كالخياطة، أو المهارات الحرفية) باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة.
- تُعزز الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على دمج التدريب المهني ضمن المناهج التربوية الموجهة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، بما يتماشى مع توجهات التنمية الشاملة ورؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- يزوّد المعلمين والمشرفين على برامج التربية الخاصة بأدلة عملية حول أي الاستراتيجيتين (الحث المتزامن، أو التأخير الزمني الثابت) أكثر فاعلية في تدريب الطالبات على مهارات مهنية تطبيقية مثل: التعبئة، والتغليف.
- تُسهم في تحسين جودة برامج التدريب المهني داخل المدارس، ومراكز التأهيل، من خلال إدراج استراتيجيات تدريس قائمة على الأدلة العلمية.
- تُساعد صانعي القرار التربوي على تطوير مناهج وبرامج تدريبية تستجيب لاحتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بما يعزز فرص دمجهن في سوق العمل.
- تُمكّن الأسر، وأولياء الأمور من التعرف على استراتيجيات تدريسية فاعلة يمكن تطبيقها في البيئة المنزلية، أو المجتمعية لدعم تعلم بناتهم للمهارات المهنية.
- تُسهم في تحقيق أحد أهداف رؤية المملكة 2030 المتعلق بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وزيادة مشاركتهم في سوق العمل من خلال تطوير قدراتهم المهنية.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة عددًا من المصطلحات الرئيسة التي تشكل إطارها المفاهيمي والإجرائي، والتي قد تختلف دلالاتها باختلاف السياقات العلمية، ولأجل ذلك، يقدّم الباحثان التعريفات النظرية للمصطلحات كما وردت في الأدبيات التربوية المتخصصة، إلى جانب التعريفات الإجرائية التي تحدد المقصود منها في سياق هذه الدراسة.

1. استراتيجية الحث المتزامن:

التعريف العلمي: "استراتيجية من استراتيجيات التدريس يُقدَّم فيه المثير المستهدف، والتلميح (اللفظي، أو الجسدي) بشكل متزامن في جميع المحاولات التعليمية، مع استخدام جلسات اختبار مستقلة لقياس الأداء دون تلميحات" (Morse, 2022, Abstract section, para. 1)

التعريف الإجرائي: يعرف الباحثان استراتيجية الحث المتزامن في هذه الدراسة بأنها: تقديم المهارة المستهدفة (التعبئة، والتغليف) متزامنةً مع التلميح اللفظي، أو الجسدي مباشرةً للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية خلال الجلسات التدريبية، مع إجراء اختبارات منفصلة لقياس الأداء المستقل دون تلميحات.

2.استراتيجية التأخير الزمني الثابت:

التعريف العلمي: "استراتيجية تعتمد على تقديم التلميح فور عرض المثير في البداية (تأخير صفري)، ثم تقديمه بعد فترة زمنية ثابتة في المحاولات اللاحقة (مثلًا 5 ثوانٍ)، بما يسمح للمتعلم بالاستجابة قبل التدخل بالتلميح" (Aykut, 2012, p.369).

التعريف الإجرائي: يعرف الباحثان التأخير الزمني الثابت بأنه: عند عرض المهارة المستهدفة (التعبئة، والتغليف) يتم تقديم التلميح مباشرةً في المحاولات الأولى، ثم يُؤخَّر تقديم التلميح خمس ثوانٍ في المحاولات اللاحقة إذا لم تستجب الطالبة، وذلك بهدف قياس أثر هذه الطريقة على مستوى اكتساب المهارة.

3. الإعاقة الفكرية:

التعريف العلمي: عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقة تتسم بوجود قيود كبيرة في كل من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي كما يعبر عنه في المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والتطبيقية، وتنشأ هذه الإعاقة خلال الفترة النمائية، والتي يتم تعريفها إجرائياً بأنها قبل بلوغ الفرد سن الثانية والعشرين"(Schalock et al ,2021)

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بمجموعة من الحدود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج أو تعميمها، وتشمل الآتي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تناول مقارنة استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة والتغليف بوصفها إحدى مهارات التدريب المهني لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، دون التطرق إلى مهارات مهنية أو حياتية أخرى.

الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة على أربع طالبات من ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة التأهيلية، وهو ما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على جميع الفئات العمرية أو الذكور أو فئات أكبر عددًا من ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: يقتصر المجال المكاني للدراسة على المدرسة الثانوية الثانية بمحافظة المذنب، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على بقية المدارس أو البيئات التعليمية المختلفة داخل المملكة أو خارجها.

الحدود الزمنية: تُجرى الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من يناير 2026م إلى مايو 2026م، وبالتالي فإن نتائجها مرتبطة بالظروف الزمنية التي تم فيها التطبيق ولا يمكن تعميمها خارج هذه الفترة دون دراسات إضافية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإعاقة الفكرية: المفهوم، التصنيفات، والخصائص التربوية:

تُعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات النمائية التي تؤثر في مستوى الأداء العقلي، والتكيفي للفرد، وتنعكس آثارها على قدرته على التعلم، وحل المشكلات، والتواصل، والاستقلالية، واكتساب المهارات الحياتية، والمهنية، وتُعرّف الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور جوهري في الأداء الفكري، والمهارات التكيفية، ويظهر هذا القصور خلال فترة النمو، ويؤثر في المجالات المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية للفرد"، وتشمل المهارات التكيفية قدرة الفرد على العناية بالذات، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي، واستخدام المهارات اليومية، والوظيفية المناسبة لعمره وبيئته.(Schalock et al, 2021)

وتُصنّف الإعاقة الفكرية عادةً وفق درجة الشدة إلى ثلاثة مستويات وهي: البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جدًا (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021.) ويُعد هذا التصنيف مهمًا من الناحية التربوية؛ لأنه يساعد في تحديد نوع الخدمات التعليمية، والتأهيلية المناسبة، ومستوى الدعم المطلوب، وطبيعة الأهداف الفردية التي ينبغي تضمينها في الخطة التربوية الفردية .(Westling et al., 2015) ؛ فالطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، والمتوسطة غالبًا ما يمتلكن قابلية لاكتساب مهارات أكاديمية وظيفية، ومهنية إذا قُدمت لهن بأساليب تدريس منظمة، تعتمد على التكرار، والتعزيز، وتحليل المهام إلى خطوات صغيرة قابلة للتعلم.(Browder et al., 2006)

وتتميز الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعدد من الخصائص التربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم البرامج التعليمية، مثل: بطء معدل التعلم، والحاجة إلى التكرار، وصعوبة تعميم المهارة من موقف إلى آخر، وضعف الذاكرة العاملة، والحاجة إلى تعليم مباشر ومنظم .(Westling et al., 2015; Conners, 2003) كما قد تظهر لديهن صعوبات في الانتباه، وفي اتباع التعليمات المركبة، وفي أداء المهام المتسلسلة دون دعم .(Lemons et al., 2013)لذلك فإن تعليم المهارات المهنية لهذه الفئة يتطلب استراتيجيات تدريسية قائمة على الأدلة، مثل: الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت، لأنها تساعد على تقليل الأخطاء وزيادة فرص الاستجابة الصحيحة، وتعزيز الاستقلالية.(Collins, 2012; Wolery et al., 1992)

التدريب المهني لذوي الإعاقة الفكرية: الأهداف، الأهمية، وواقع التطبيق:

يُعد التدريب المهني أحد المكونات الرئيسة في برامج التربية الخاصة، خصوصًا للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المراحل العمرية المتقدمة .(Fasching, 2014) ولا يقتصر الهدف من التدريب المهني على إكساب

الطالبة مهارة عملية محددة، بل يمتد إلى تعزيز الاستقلالية، وتنمية الثقة بالنفس، وتهيئة الطالبة للمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية .(Wehman, 2013) ويكتسب هذا النوع من التدريب أهمية خاصة؛ لأنه يربط بين التعليم المدرسي، ومتطلبات الحياة الواقعية، وسوق العمل.(Benz et al., 2000)

ويهدف التدريب المهني إلى تنمية قدرات الطالبات على أداء أعمال بسيطة، ومنظمة يمكن تنفيذها في بيئات مدرسية، أو مجتمعية، أو مهنية، مثل: التغليف، والترتيب، والتصنيف، والفرز، والخياطة البسيطة، والأعمال اليدوية .(Bouck, 2012) كما يساعد التدريب المهني على تحسين الانضباط، والالتزام بالتعليمات، والدقة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على إنجاز مهمة من بدايتها إلى نهايتها.(Test et al., 2009)

وتشير الأدبيات إلى أن الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل يمثل تحديًا كبيرًا للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وأن جودة برامج التدريب المهني تؤثر بصورة مباشرة في فرص اندماجهم المهني، والاجتماعي .(Fasching, 2014)كما أن تحسين التكيف المهني، والشخصي لدى ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب برامج تدريبية عملية منظمة، تراعي قدراتهم وتوفر لهم فرصًا حقيقية للتعلم، والممارسة (بحراوي، 2021).

وفي السياق السعودي، ينسجم الاهتمام بالتدريب المهني لذوي الإعاقة مع توجهات رؤية المملكة 2030 التي تؤكد تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيز مشاركتهم في المجتمع، وسوق العمل (رؤية السعودية 2030، 2016). ومن هنا تظهر أهمية التركيز على المهارات المهنية القابلة للتطبيق داخل المدارس، ومراكز التأهيل، ومنها مهارة التعبئة والتغليف، بوصفها مهارة عملية مناسبة يمكن تدريب الطالبات عليها وفق خطوات واضحة، ومعايير أداء محددة.

مهارة التعبئة، والتغليف كمهارة مهنية:

تُعد مهارة التعبئة، والتغليف من المهارات المهنية العملية التي يمكن توظيفها في برامج التدريب المهني للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية .(Bouck, 2012) وتمثل هذه المهارة نموذجًا للمهام المتسلسلة (chained task)؛ لأنها تتكون من مجموعة خطوات مترابطة يجب تنفيذها بترتيب معين للوصول إلى نتيجة صحيحة .(Collins, 2012)فعلى سبيل المثال، قد تتضمن مهارة التعبئة، والتغليف تجهيز الأدوات، فتح العبوة، وضع المنتج داخلها، إغلاق العبوة، تثبيت الملصق، ترتيب المنتج النهائي، والتحقق من جودة العمل (Snell & Brown, 2011).

وتكمن أهمية هذه المهارة في أنها تجمع بين عدد من القدرات العملية، مثل التمييز البصري، والتآزر الحركي، واتباع التعليمات، والالتزام بالتسلسل، والدقة، والانتباه للتفاصيل (Maiorano & Hughes, 2016)، كما أنها مهارة قابلة للتدريب داخل البيئة المدرسية، وقابلة للتعميم في مواقف مهنية حقيقية، مما يجعلها مناسبة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ضمن برامج التأهيل المهني.(Flores et al., 2004)

وتتميز مهارة التعبئة، والتغليف بأنها قابلة للتحليل إلى خطوات صغيرة، وهو ما يجعلها مناسبة للتدريس باستخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي .(Cooper et al., 2020) فعندما تُجزأ المهارة إلى خطوات واضحة، يصبح من الممكن تدريب الطالبة على كل خطوة، وقياس مستوى أدائها، وتحديد مواضع الخطأ، وتقديم التلميح المناسب، ثم تقليل الدعم تدريجيًا حتى تصل الطالبة إلى الأداء المستقل (Collins, 2012). ولذلك فإن هذه المهارة تتناسب مع استراتيجيتي الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت، لأن كلتيهما تعتمد على تقديم الدعم المنظم للوصول إلى الأداء الصحيح.

استراتيجيات التدريس القائمة على الحث: المفهوم، الأنماط، والأسس:

تشير استراتيجيات التدريس القائمة على الحث (Prompting Strategies) إلى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المعلم لمساعدة المتعلم على أداء الاستجابة الصحيحة عند تعلم مهارة جديدة (Collins, 2012). ويُقصد بالحث: "تقديم تلميح، أو مساعدة لفظية، أو جسدية، أو بصرية، أو إيمائية بهدف زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة، وتقليل الاستجابات الخاطئة .(Miltenberger, 1997) "وتُستخدم هذه الاستراتيجيات بكثرة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، نظرًا لحاجتهم إلى تعليم مباشر، ومنظم، ومتدرج.(Wolery et al., 1992) ، وتتنوع أنماط الحث التعليمي، فقد يكون الحث لفظيًا، مثل إعطاء تعليمات مباشرة للطالبة، أو جسديًا، مثل: مساعدة الطالبة على وضع المنتج داخل العبوة، أو بصريًا، مثل استخدام صورة، أو بطاقة تعليمات، أو إيمائيًا، مثل: الإشارة إلى الأداة المطلوبة (Westling et al., 2015). وقد يكون الحث كليًا، أو جزئيًا، مباشرًا، أو مؤجلًا، مستمرًا، أو متناقصًا بحسب طبيعة المهارة وخصائص المتعلمة.(Collins, 2012) ، وتقوم استراتيجيات الحث على عدد من الأسس التربوية، والسلوكية، أهمها: أن المتعلم يكتسب المهارة بصورة أفضل عندما تقل فرص الخطأ أثناء التعلم، وعندما يحصل على تعزيز مباشر بعد الأداء الصحيح .(Skinner, 1965) ،كما أن تقديم الحث المناسب في الوقت المناسب يساعد على نقل السيطرة من الحث إلى المثير الطبيعي المرتبط بالمهمة .(Wolery et al., 1992) وبذلك تصبح الطالبة قادرة على أداء المهارة اعتمادًا على التعليمات الطبيعية، والموقف المهني نفسه، لا على مساعدة المعلمة فقط، ومن أبرز استراتيجيات الحث المستخدمة مع ذوي الإعاقة الفكرية: الحث المتزامن (Simultaneous Prompting)، والتأخير الزمني الثابت(Constant Time Delay) ، والتأخير الزمني المتدرج، والحث من الأكثر إلى الأقل، والحث من الأقل إلى الأكثر .(Collins, 2012; Westling et al., 2015) وتختلف هذه الاستراتيجيات في توقيت تقديم الحث، وطريقة سحبه، إلا أنها تشترك في هدف رئيس، وهو مساعدة المتعلم على الوصول إلى الأداء المستقل بأقل عدد ممكن من الأخطاء.(Morse & Schuster, 2004)

استراتيجية الحث المتزامن: الأساس النظري، خطوات التطبيق، والدراسات الداعمة:

يُعد الحث المتزامن من استراتيجيات التدريس القائمة على التوجيه المباشر، وتقليل الأخطاء (Morse, 2022).ويقوم هذا الأسلوب على تقديم المثير التعليمي، والتلميح المسيطر في الوقت نفسه، بحيث لا تُترك فرصة كبيرة لحدوث الخطأ أثناء التدريب .(Collins, 2012) فمثلًا عند تدريب الطالبة على وضع المنتج داخل العبوة، تقدم المعلمة التعليمات، وتقدم التلميح المناسب مباشرة، سواء كان لفظيًا، أم جسديًا، أم بصريًا.(Platt et al., 2023)

وتتميز استراتيجية الحث المتزامن بأن جلسات التدريب لا تقيس الأداء المستقل مباشرة؛ لأن التلميح يقدم في كل محاولة تعليمية .(Morse & Schuster, 2004) لذلك يتم قياس التعلم الحقيقي من خلال جلسات فحص مستقلة دون تلميحات، لمعرفة ما إذا كانت الطالبة قد أصبحت قادرة على أداء الخطوات وحدها .(Collins, 2012) ، وهذا ما يجعل الحث المتزامن مناسبًا للمهارات الجديدة التي قد تكون فيها احتمالية الخطأ عالية، لأنه يتيح للطالبة ممارسة الاستجابة الصحيحة مرارًا دون تعزيز الأخطاء (Markham et al., 2020).

وتتضمن خطوات تطبيق الحث المتزامن ما يأتي: تحديد المهارة المستهدفة، تحليلها إلى خطوات، اختيار نوع التلميح المناسب، تقديم المثير التعليمي والتلميح في الوقت نفسه، تعزيز الاستجابة الصحيحة، تكرار التدريب، ثم إجراء جلسات فحص دون تلميحات لقياس الأداء المستقل .(Collins, 2012) وفي مهارة التعبئة، والتغليف، يمكن تطبيق هذا الأسلوب من خلال تقديم التعليمات، والتلميح مباشرة في كل خطوة من خطوات المهمة حتى تتقن الطالبة التسلسل المطلوب.

وقد دعمت دراسات عدة فاعلية الحث المتزامن في تعليم المهارات للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، فقد أظهرت دراسة الدوسري والعتيبي (2022) فاعلية استخدام الحث المتزامن مع التدريس المبني على المجتمع في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات، واستخدمت تصميم القياس المتعدد عبر المشاركات (multiple probe design across participants)، وأُعدت قائمة تحليل مهمة التسوق (task analysis) المكونة من 14 خطوة لقياس الفاعلية، وبينت النتائج قدرة المشاركات على تعميم المهارة في بيئة حقيقية بدقة تجاوزت 80%، وبتطبيق ناجح للمهارة في مركز تسوق مختلف عن بيئة التدخل، كما أوضحت دراسة Seward et al. (2014) التي هدفت إلى المقارنة بين تأثير كل من الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت في تدريس لعبتي ورق فرديتين، وتكونت عينة الدراسة من (5) خمسة طلاب في المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، واستخدمت التصميم التبادلي المعدل ضمن تصميم القياس المتعدد، وأُعدت إجراءات قياس الفعالية والكفاءة، وتوصلت النتائج إلى أن كلا الإجراءين كانا فعالين مع أربعة من الطلاب الخمسة، بينما كان الحث المتزامن وحده فاعلاً مع الطالب

الخامس. كما أظهرت النتائج أن الحث المتزامن كان فاعلاً في تعليم مهارات ترفيهية لطلاب ذوي إعاقة فكرية متوسطة، وظهر في بعض الحالات أكثر كفاءة من حيث عدد الجلسات اللازمة للوصول إلى الإتقان، كذلك أشارت دراسة Platt et al. (2023) التي هدفت إلى تقييم فعالية إجراء الحث المتزامن) في اكتساب المرادفات اللفظية الداخلية لدى الأطفال المعرضين لخطر الفشل القرائي ، وتكونت عينة الدراسة من (6) ستة أطفال ، واستخدمت إجراءات الفحص اليومي لقياس مستويات الإتقان والأخطاء ، وتوصلت النتائج إلى أن الحث المتزامن وحده أنتج استجابات بمستويات إتقان في 7 من أصل 12 تقييماً، وكانت الأخطاء منخفضة بشكل عام لجميع المشاركين باستثناء واحد، مما يدعم استخدام إجراءات الحث المتزامن عند استهداف المهارات اللفظية الداخلية للأطفال الصغار الذين يعانون من عجز قرائي، إلى أن الحث المتزامن من الإجراءات التعليمية الفاعلة في بناء الاستجابات الصحيحة عند تقديمه بطريقة منظمة.

وبناء على ذلك، فإن الحث المتزامن يُعد مناسبًا للدراسة الحالية؛ لأنه يساعد على تقليل الأخطاء أثناء تعلم مهارة التعبئة، والتغليف، ويمنح الطالبة فرصًا متكررة لأداء الخطوات بصورة صحيحة، مع إمكانية قياس انتقال الأداء إلى الاستقلال من خلال جلسات الفحص.(Collins, 2012; Aldosiry, 2022)

التأخير الزمني الثابت: الأساس النظري، خطوات التطبيق، والدراسات الداعمة:

يُعد التأخير الزمني الثابت من الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة لنقل السيطرة من التلميح إلى المثير الطبيعي .(Wolery et al., 1992) ، ويقوم هذا الأسلوب على تقديم التلميح مباشرة في بداية التدريب، ثم تأخيره لفترة زمنية ثابتة في المحاولات اللاحقة، مثل ثلاث، أو خمس ثوانٍ، لإتاحة الفرصة للطالبة كي تستجيب بصورة مستقلة قبل تقديم المساعدة.(Collins, 2012; Aykut, 2012)

ويستند التأخير الزمني الثابت إلى مبدأ مهم في التعلم، وهو أن المتعلم يحتاج في البداية إلى دعم مباشر لتجنب الأخطاء، ثم يحتاج لاحقًا إلى فرصة للاستجابة دون مساعدة .(Wolery et al., 1992) لذلك يبدأ التدريب غالبًا بتأخير صفري، أي تقدم المعلمة التلميح مباشرة بعد التعليمات، ثم بعد أن تتعرف الطالبة على المهارة، يتم الانتقال إلى التأخير الثابت، بحيث تنتظر المعلمة مدة محددة قبل تقديم التلميح .(Collins, 2012)فإذا أدت الطالبة الخطوة بشكل صحيح خلال مدة الانتظار، يتم تعزيز الاستجابة المستقلة، أما إذا لم تستجب، أو استجابت بصورة خاطئة، فيُقدم التلميح التصحيحي.(Aykut, 2012) ، وتتضمن خطوات تطبيق التأخير الزمني الثابت ما يأتي: تحديد المهارة وتحليلها إلى خطوات، تحديد التلميح المسيطر، تنفيذ جلسات بتأخير صفري في البداية، الانتقال إلى تأخير ثابت محدد، تعزيز الاستجابات المستقلة، تصحيح الأخطاء عند الحاجة، ثم قياس الاستبقاء، والتعميم .(Collins, 2012) وفي مهارة التعبئة، والتغليف، يمكن استخدام هذا الأسلوب بإعطاء الطالبة فرصة لأداء كل خطوة، مثل إغلاق العبوة، أو وضع الملصق، خلال خمس ثوانٍ قبل تدخل المعلمة بالتلميح.

وقد أثبتت دراسات عدة فاعلية التأخير الزمني الثابت في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية. فقد هدفت دراسة Wolery et al. (1992) إلى مراجعة وتحليل 36 دراسة استخدمت إجراء التأخير الزمني الثابت مع الاستجابات المنفصلة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من الدراسات المشمولة في المراجعة المنهجية، واستخدمت التحليل الوصفي والمنهجي لقياس فاعلية الإجراء ومتغيراته الإجرائية، وتوصلت النتائج إلى أن: التأخير الزمني الثابت من الإجراءات الفاعلة في تعليم الاستجابات المنفصلة، والمهارات المختلفة، وذلك عبر مجموعة متنوعة من الفئات العمرية والسلوكيات والترتيبات التعليمية.

كما هدفت دراسة Aykut (2012) إلى المقارنة بين فاعلية وكفاءة كل من التأخير الزمني الثابت وإجراء الحث من الأكثر إلى الأقل في تعليم مهارات الحياة اليومية (مهارة الخياطة، ومهارة طهي الحساء الجاهز) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية)، واستخدمت تصميم العلاج المتناوب المعدل لقياس عدد المحاولات، والوقت، والأخطاء التدريبية حتى بلوغ المعيار، بالإضافة إلى الاحتفاظ والتعميم، وتوصلت النتائج إلى أن: التأخير الزمني الثابت كان فاعلًا في تعليم مهارات الحياة اليومية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مع تحقيق مستويات جيدة من الاحتفاظ، والتعميم، إذ أظهر كلا الإجراءين فاعلية متساوية في التدريس، مع اختلاف في الكفاءة لصالح أحد الإجراءين حسب المهارة المستهدفة.

وهدفت دراسة القحطاني والدوسري (2023) إلى الكشف عن فاعلية التأخير الزمني الثابت (CTD) المطبق عن بعد ضمن مجموعات صغيرة في تعليم مهارة تسمية الأعداد ذات الخانتين، وتكونت عينة الدراسة من (4) أربع طالبات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، واستخدمت تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركات، وأُعدت بطاقات تعليمية إلكترونية عبر برنامج PowerPoint لقياس المهارة، وتوصلت النتائج إلى: فاعلية التأخير الزمني الثابت في تعليم مهارة تسمية الأعداد لدى طالبات ذوات إعاقة فكرية في بيئة تعلم جماعي مصغر، كما أظهرت النتائج قدرة الطالبات على المحافظة على المهارات المكتسبة بنسبة تراوحت بين 75% و100% بعد أسبوعين من توقف التدخل، واكتساب مهارات غير مستهدفة عن طريق التعلم بالملاحظة داخل المجموعة الصغيرة.

كما بينت مراجعة Horn et al. (2023) أن التأخير الزمني الثابت يُعد من الممارسات المدعومة بالأدلة في تعليم مهارات القراءة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد.

وفي ضوء ذلك، فإن التأخير الزمني الثابت يُعد مناسبًا للدراسة الحالية لأنه يتيح للطالبة فرصة الاستجابة المستقلة، ويساعد على تقليل الاعتماد على التلميحات، ويُسهم في نقل المهارة إلى أداء أكثر استقلالية، وهو هدف رئيس في التدريب المهني.(Collins, 2012; Aldosiry, 2022)

النظريات المتضمنة في الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على مجموعة من النظريات السلوكية، والمعرفية التي شكّلت الأساس لتطوير استراتيجيات التدريس الموجَّهة لذوي الإعاقة الفكرية، ولا سيما استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت، ويمكن توضيح أبرز هذه الأسس النظرية فيما يأتي:

أولاً، نظرية التعلم السلوكي(Behaviorism): وبخاصة مبادئ الإشراط الإجرائي التي أسس لها سكنر(Skinner, 1965) ، تمثل الإطار الأوسع لهذه الاستراتيجيات، إذ تعتمد كل من استراتيجيتَي الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت على مبدأ التعزيز الفوري للسلوك الصحيح، وتقليل الأخطاء من خلال التحكم في المثيرات البيئية؛ فالتلميحات اللفظية، أو الجسدية تُقدَّم كـ "مثيرات مميزة" تساعد المتعلم على إنتاج السلوك المستهدف، ثم يُعزز الأداء الصحيح لضمان تكراره (Nurfadillah et al., 2024).

ثانيًا، تستند هذه الدراسة إلى نظرية التعلم الخالي من الأخطاء (Errorless Learning Theory) التي تفترض أن تقديم الدعم المناسب في اللحظة المناسبة يقلل من حدوث الأخطاء أثناء التعلم، مما يسهم في بناء استجابات صحيحة، ومستقرة منذ البداية، ويُعد الحث المتزامن مثالًا واضحًا لتطبيق هذه النظرية؛ إذ يُقدَّم التلميح مباشرة مع المثير المستهدف لضمان استجابة صحيحة منذ المحاولات الأولى (Markham et a l., 2020).

بناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تقوم على تكامل هذه النظريات: (السلوكية :كأساس لفهم السلوك والتعلم من خلال التعزيز، والتعلم الخالي من الأخطاء :لتقليل الأخطاء وزيادة الكفاءة).

إجراءات الدراسة:

تصميم الدراسة:

تم استخدام التصميم التبادلي المعدل (AATD) والمكرر عبر المشاركات الأربع، لتقييم فعالية وكفاءة إجراءات التأخير الزمني الثابت (CTD) والحث المتزامن (SP) في تدريس مهارة التعبئة، والتغليف للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (Ledford & Gast, 2018; Sindelar et al., 1985) ، تم اختيار هذا التصميم للمقارنة بين استراتيجيتين فعالتين لمهارة غير قابلة للعكس، مع استخدام مجموعتين من منتجات التعبئة متساويتين في الصعوبة لكل استراتيجية، بالإضافة إلى تكرار التأثيرات عبر مشاركات مختلفات، تم تكرار المقارنة مع مجموعات جديدة من المنتجات لتعزيز الثقة في الفروق المتعلقة بالفعالية والكفاءة (Horner et al., 2005). ولتقليل تأثير التداخل متعدد المعالجات، تم تنفيذ الجلسات في اليوم نفسه بفاصل زمني لا يقل عن ساعة واحدة بينهما، مع تبادل ترتيب الجلسات وفقًا لأوقات اليوم المختلفة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من أربع طالبات (تم توضيح العمر، والتشخيص، ومعايير الاختيار في ملحق المشاركة)، وقد تم اختيارهن وفق مجموعة من المعايير تمثلت في: (أ) وجود تشخيص

بإعاقة فكرية خفيفة إلى متوسطة، (ب) القدرة على اتباع تعليمات بسيطة مكوّنة من خطوتين، (ج) عدم إتقان سابق لمهارة التعبئة، والتغليف وفقًا لنتائج الفحص القبلي، (د) القدرة على الحفاظ على الانتباه للنشاط لمدة 10 دقائق على الأقل.

المكان والأدوات:

أجريت الدراسة على طالبات في برنامج التربية الفكرية، الملحقة بأحد المدارس الثانوية الحكومية للبنات التابعة لإدارة تعليم القصيم، وأقيمت جميع الجلسات في غرفة تدريب مهني مدرسية هادئة، وتم استخدام أدوات تعبئة حقيقية (مثل العلب، والأكياس، والملصقات) نُظِّمت في محطات عمل واضحة، كما تم تقسيم المواد إلى مجموعتين مميزتين بصريًا، مجموعة A ومجموعةB ، بحيث استُخدمت كل مجموعة مع إحدى الاستراتيجيتين على حدة، وذلك بهدف الحدّ من التداخل العلاجي بين استراتيجيتي الحثّ المتزامن، والتأخير الزمني الثابت.

المهارة المستهدفة وتحليل المهمة:

تمثلت المهارة المستهدفة في «التعبئة، والتغليف»؛ إذ جرى تحليلها إلى سلسلة من الخطوات المعيارية (تحليل مهمة مكوّن من 8–12 خطوة، وقد أُرفق تفصيلها في الملحق)، وقد عُدّ الأداء صحيحًا عند إنجاز كل خطوة وفق المعايير المحددة، التي شملت الجودة، والسلامة، والتسلسل الصحيح للخطوات، وذلك دون تقديم أي تلميح.

المتغيرات التابعة (مؤشرات النتائج):

- سرعة الاكتساب :عدد الجلسات/المحاولات للوصول إلى معيار الإتقان.
- الكفاءة أثناء التدريب :معدل الأخطاء لكل جلسة، والوقت لكل وحدة مُعبأة/دقيقة الأداء الصحيح.
- الاستبقاء (الصيانة) :نسبة الأداء الصحيح في متابعات لاحقة.
- التعميم :الأداء الصحيح مع مواد/أشخاص/بيئة جديدة.

معيار الإتقان .تحقيق ≤90% من الخطوات صحيحة دون تلميحات عبر جلستين متتاليتين من جلسات الفحص.

الإجراءات التجريبية:

(1)خط الأساس/الفحص القبلي: جلستان إلى ثلاث جلسات فحص دون تلميحات؛ لتوثيق المستوى الأولي، وإثبات الحاجة للتدخل.

(2) التصميم التبادلي المعدل (AATD) :

- **بنية اليوم** :لكل طالبة جلستان تدريبيتان يوميًا تفصل بينهما ≤٦٥ دقيقة. تُخصَّص كل جلسة لاستراتيجية واحدة (الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت، وفق جدولة عشوائية مقيّدة) منع تكرار الاستراتيجية نفسها أكثر من جلستين متتاليتين، وموازنة عدد الجلسات لكل استراتيجية).
- **تمييز المحفِّزات** :يُطبَّق الحث المتزامن مع مجموعة المواد A ، والتأخير الزمني الثابت مع مجموعة المواد B (اختلاف ألوان/أحجام/ملصقات) مع إشارات سياقية ثابتة (مثل لون بطاقة التعليمات) لتقليل التداخل.
- **جلسات الفحص اليومية** :كل يوم قبل أول جلسة تدريب، تُجرى جلسة فحص قصيرة بلا تلميحات (5–10 محاولات) لقياس التعلّم الخالص، ونقل السيطرة على الاستجابة.
- **شرط التوقف** :يستمر التناوب حتى يبلغ الأداء معيار الإتقان في إحدى الاستراتيجيتين، أو بلوغ حد أقصى مُسبق (مثلاً 16–20 جلسة/استراتيجية).

تفاصيل كل استراتيجية:

- **الحثّ المتزامن** :(Simultaneous Prompting; SP) بعد المثير اللفظي الموحّد، يُقدَّم التلميح المُسيطر فورًا في كل محاولة تدريبية، ولا توجد محاولات بلا تلميح داخل جلسة التدريب؛ قياس التعلّم يتم عبر جلسات الفحص فقط.
- **التأخير الزمني الثابت** :(Constant Time Delay; CTD) يبدأ بتأخير (0) ثانية لعدد محدد من الجلسات (تعليم خالٍ من الأخطاء)، ثم يُثبت التأخير إلى (5) ثوانٍ (أو 3–5 ثوانٍ حسب المعايرة) قبل تقديم التلميح، مع تعزيز الاستجابات المستقلة خلال نافذة التأخير.

الضبط وجودة القياس:

تم التأكد من جودة تنفيذ الإجراءات التجريبية من خلال مجموعة من الضوابط المنهجية التي شملت سلامة التنفيذ، واتفاق الملاحظين، والتحكم في التحيز، والتداخل.

سلامة التنفيذ: تم استخدام قائمتي فحص إجرائيتين من إعداد الباحثين إلى جانب بطاقة الملاحظين؛ إحداهما خاصة باستراتيجية الحث المتزامن والأخرى خاصة باستراتيجية التأخير الزمني الثابت، وذلك بهدف التحقق من مدى التزام الباحثين بتطبيق خطوات كل من استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت وفق التسلسل المحدد، وقد تضمنت بطاقة الملاحظين عناصر أساسية مثل: جذب الانتباه، وتقديم المثير (التعليمات)، وتقديم الحث، وانتظار الاستجابة، وتقديم التعزيز، وتسجيل الاستجابة. وتمت ملاحظة ما لا يقل عن (30%) من الجلسات بشكل مستقل من قبل ملاحظة ثانية (معلمة تربية فكرية)، مع

تحديد نسبة التزام لا تقل عن (90%) كحد أدنى لسلامة تنفيذ الخطوات. وأسهم ذلك في ضمان تطبيق الإجراءات بصورة دقيقة، ومنظمة، مما يعزز من مصداقية النتائج.

اتفاق الملاحظين: تم استخدام بطاقات الملاحظين للتحقق من سلامة تنفيذ الإجراءات التعليمية أثناء تطبيق استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت، وذلك من خلال متابعة مدى التزام منفذة التدخل بالخطوات الإجرائية المحددة في كل جلسة كما استُخدمت البطاقة في مراحل مختلفة من الدراسة، شملت خط الأساس، والتدخل، والتحقق، والتدريس، ولكل من الاستراتيجيتين محل الدراسة.

وتشير بيانات بطاقات الملاحظين إلى أن جميع خطوات التنفيذ قد تم الالتزام بها في الجلسات التي تمت ملاحظتها، إذ سُجلت علامة (+) في بنود الإجراءات، مما يدل على تنفيذ الخطوات المطلوبة بصورة منتظمة، ومتسقة، ويعكس ذلك مستوى مرتفعًا من سلامة التنفيذ، ويعزز موثوقية النتائج، إذ يساعد على التأكد من أن التغير في أداء الطالبات يعود إلى تطبيق الاستراتيجيات التعليمية نفسها، وليس إلى اختلاف في طريقة تقديم التعليمات، أو الحث، أو التعزيز. كما أسهمت هذه البطاقات في الحد من التحيز الإجرائي، وضمان ثبات تطبيق التدخل عبر الطالبات، والجلسات، الأمر الذي يدعم الصدق الداخلي للدراسة ويقوي تفسير نتائجها،

وتم حساب نسبة الاتفاق بين كل من المعلمة المنفذة للتدخل (الباحثان) وملاحظة أخرى وهي معلمة إعاقة فكرية مدربة. وقام الباحثان بتدريب الملاحظة الثانية، وذلك من خلال شرح التعريفات الإجرائية للدراسة، وطرق رصد السلوكيات، وأساسيات الملاحظة العلمية، وشرح مفاتيح الاستجابة لاستمارة اتفاق الملاحظين، واستخدام أسلوب لعب الأدوار (Role-Playing) للتدريب على جمع ورصد البيانات. تمت ملاحظة ما لا يقل عن 30% من الجلسات في جميع مراحل الدراسة (خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم) وذلك لكل من الاستراتيجيتين محل الدراسة (SP) و .(CTD تم حساب نسبة الاتفاق الكلي بين الملاحظين وفقاً للمعادلة الآتية: (العدد الأصغر / العدد الأكبر) × 100، وبلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين 100% في جميع الجلسات، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات والدقة في تقدير أداء الطالبات، ويعزز موثوقية النتائج.

الصدق الاجتماعي:

تم قياس الصدق الاجتماعي من خلال استبانة من تصميم الباحثين، وطبق على أربع من معلمات التربية الفكرية بالمدرسة، تكونت الاستبانة من أربع عبارات على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). تضمنت العبارات الآتية: (١) تعد مهارة التعبئة، والتغليف من المهارات المهنية المهمة للتأهيل للعمل في المتاجر، أو المصانع البسيطة، (٢) استراتيجيتا الحث المتزامن (SP)والتأخير الزمني الثابت (CTD) كانتا مناسبتين، وفاعلتين في تعليم الطالبات هذه المهارة المهنية، (٣)

ألاحظ أن الطالبات أصبحن قادرات على تنفيذ مهارة التعبئة، والتغليف بدقة واستقلالية بما يؤهلهن للتطبيق في بيئة عمل حقيقية، (٤) أرى أن تعلم هذه المهارة المهنية سيزيد فرص الطالبات في الاعتماد على أنفسهن ماديًا ومهنيًا في المستقبل.

أظهرت النتائج أن جميع المعلمات الأربع (١٠٠٪) أجبن بـ"موافق بشدة" على جميع العبارات الأربع، مما يشير إلى تقبل اجتماعي مرتفع للإجراءين SP و CTD ولمهارة التعبئة، والتغليف كأحد المهارات المهنية المؤهلة لسوق العمل.

ويرى الباحثان أن النتائج الإيجابية التي أظهرتها الاستبانة تدعم فاعلية وكفاءة الاستراتيجيتين من وجهة نظر المعلمات، وتؤكد الحاجة إلى دراسات مستقبلية تتحقق من الخصائص السيكو مترية لهذا الاستبانة (مثل صدق المحتوى، وثبات الاتساق الداخلي) على عينات أكبر.

التحيّز والتداخل:

تم التحكم في التحيّز، والتداخل من خلال تطبيق عدد من الإجراءات، شملت الفصل الزمني بين الجلسات، وتمييز المواد، والإشارات المستخدمة في كل استراتيجية، وتوحيد إجراءات التعزيز، ومنع تقديم أي تغذية راجعة خارج إطار الاستراتيجية المحددة، بالإضافة إلى تسجيل أي تغيّرات بيئية قد تؤثر في الأداء.

التحليل الإحصائي والبصري:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام أساليب التحليل الملائمة لتصميم الحالة المفردة(Single-Case Design)، وذلك من خلال الجمع بين التحليل البصري، والتحليل الكمي، بهدف تقييم فاعلية استراتيجيتي الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت في تنمية مهارة التعبئة، والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، فقد تم إجراء التحليل البصري للبيانات لكل حالة على حدة عبر المراحل المختلفة للدراسة (خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم)، وذلك من خلال فحص مستوى الأداء، والاتجاه العام للبيانات، ومعدل التغير، والفورية في الاستجابة عند الانتقال بين المراحل، إضافة إلى تحليل درجة التداخل بين البيانات في مرحلتي خط الأساس والتدخل.

كما تم استخدام مؤشرات كمية لقياس حجم الأثر وعدم التداخل بين البيانات، مثل مؤشر Tau-U ، أو مقياس عدم التداخل بين الأزواج(NAP) ، وذلك لتقدير مدى قوة العلاقة بين التدخل، والتحسن في الأداء.

كذلك تم تحليل مؤشرات الكفاءة التعليمية، التي شملت عدد الجلسات اللازمة للوصول إلى معيار الإتقان، ومعدل الأخطاء أثناء التدريب، ومستوى الأداء الصحيح، بهدف المقارنة بين استراتيجيتي الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت من حيث الفاعلية والكفاءة، بالإضافة إلى ذلك، تم تحليل بيانات الاستبقاء

(الصيانة)، والتعميم من خلال مقارنة الأداء في جلسات المتابعة مع الأداء في نهاية مرحلة التدخل، وذلك لتحديد مدى استمرارية أثر التعلم وقدرة الطالبات على تطبيق المهارة في مواقف جديدة.

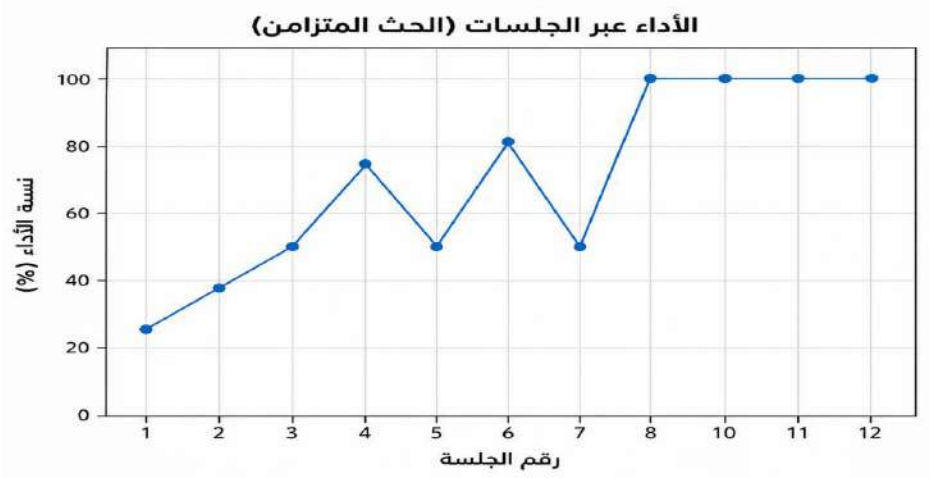
وبذلك أسهم الجمع بين التحليل البصري، والتحليل الكمي في تقديم تفسير شامل ودقيق لنتائج الدراسة، وتعزيز الاستدلال على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية المهارة المستهدفة.

عرض النتائج وتفسيرها:

عرض نتائج الحالة الأولى:

يُظهر شكل (1) تطور أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف عبر جلسات الدراسة المختلفة باستخدام استراتيجية الحث المتزامن(SP) ، إذ تم تتبع الأداء عبر مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم، وتُشير بيانات مرحلة خط الأساس إلى أن مستوى الأداء كان منخفضًا، إذ تراوحت النسبة بين (25% و37.5%)، مما يعكس ضعف إتقان الطالبة للمهارة قبل تطبيق التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، يُلاحظ تحسن تدريجي في الأداء؛ إذ ارتفعت النسبة إلى (50%) ثم (75%)، مع وجود بعض التذبذب في الأداء خلال بعض الجلسات، وهو أمر متوقع في المراحل الأولى من التعلم، إلا أن الاتجاه العام للأداء كان تصاعديًا، إذ بلغت النسبة (81.25%) في إحدى الجلسات، وصولًا إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلستين الثامنة، والتاسعة، مما يدل على فاعلية استراتيجية الحث المتزامن في تسهيل اكتساب المهارة.

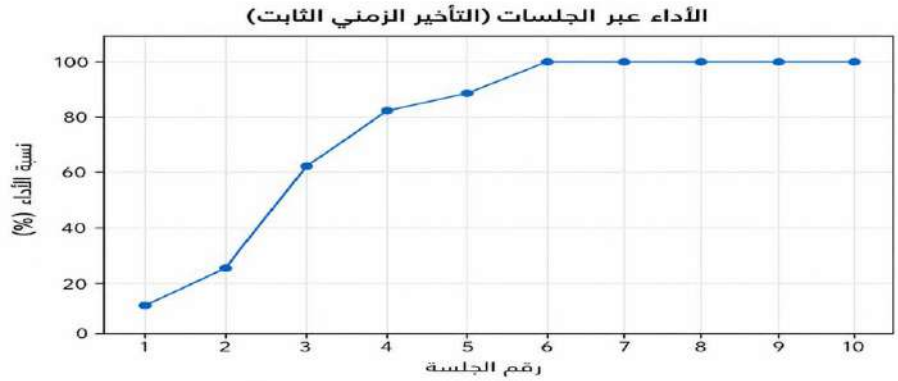
وفيما يتعلق بمرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين العاشرة، والحادية عشرة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل، وهو ما يشير إلى ثبات التعلم واستبقاء المهارة، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم قدرة الطالبة على نقل المهارة إلى موقف جديد، إذ استمر الأداء عند نسبة (100%)؛ مما يؤكد تحقق التعميم.



شكل (1): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الأولى) – استراتيجية الحث المتزامن(SP)

أما الشكل (2) فيُظهر تطور أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف عبر جلسات الدراسة المختلفة باستخدام استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD) ، وذلك من خلال تتبع الأداء عبر مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم. وتشير نتائج مرحلة خط الأساس إلى أن مستوى الأداء كان منخفضًا، إذ تراوحت النسبة بين (12.5% و25%)، مما يعكس عدم إتقان الطالبة للمهارة قبل تطبيق التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، يُلاحظ حدوث تحسن ملحوظ، وسريع في الأداء؛ إذ ارتفعت النسبة إلى (62.5%) في الجلسة الثالثة، ثم واصلت الارتفاع لتصل إلى (81.25%) و(87.5%) في الجلسات اللاحقة، مما يدل على تقدم تدريجي منتظم في اكتساب المهارة، وقد بلغت الطالبة مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة السادسة، واستمر هذا المستوى في الجلسة السابعة، وهو ما يشير إلى سرعة وصول الطالبة إلى معيار الإتقان مقارنة بمراحل الأداء السابقة.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين الثامنة، والتاسعة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل؛ مما يدل على استبقاء المهارة، وثبات التعلم، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم استمرار الأداء عند نسبة (100%) في موقف جديد، مما يعكس قدرة الطالبة على نقل المهارة المكتسبة إلى سياقات مختلفة.



شكل (2): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الأولى) – استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD)

المقارنة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في الحالة الأولى:

تُظهر نتائج الحالة الأولى وجود فروق واضحة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) من حيث الكفاءة التعليمية، رغم تقاربهما في تحقيق الفاعلية النهائية، فقد نجحت كلتا الاستراتيجيتين في إيصال الطالبة إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في مهارة التعبئة، والتغليف، كما أظهرت الطالبة قدرة على الاحتفاظ بالمهارة خلال مرحلة الصيانة، ونقلها إلى مواقف جديدة في مرحلة التعميم، مما يدل على تحقق الاستبقاء، والتعميم في كلا المسارين.

إلا أن المقارنة بين الاستراتيجيتين تكشف عن تفوق واضح لاستراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) من حيث سرعة الاكتساب؛ إذ وصلت الطالبة إلى مستوى الإتقان في الجلسة السادسة، مقارنة بالجلسة الثامنة في استراتيجية الحث المتزامن .(SP) كما اتسم مسار التعلم في CTD بوجود اتجاه تصاعدي منتظم ومستقر، مع زيادة تدريجية في الاستجابات المستقلة قبل الحث، مما يعكس انتقالًا تدريجيًا للسيطرة على السلوك من الحث إلى المثير الطبيعي للمهمة.

في المقابل، أظهرت استراتيجية الحث المتزامن (SP) نمطًا من التذبذب في الأداء خلال مرحلة التدخل، إذ ارتفعت النسبة في بعض الجلسات ثم انخفضت في جلسات أخرى، قبل أن تستقر عند مستوى الإتقان، ويُعزى ذلك إلى طبيعة هذه الاستراتيجية التي تعتمد على تقديم الحث بشكل متزامن في جميع المحاولات التدريبية، مما قد يؤخر ظهور الاستجابات المستقلة مقارنة باستراتيجية التأخير الزمني الثابت.

ومن ناحية أخرى، يُلاحظ أن استراتيجية الحث المتزامن أسهمت في تقليل الأخطاء خلال التعلم، نظرًا لاعتمادها على مبدأ التعلم الخالي من الأخطاء؛ إذ يتم تقديم الحث مباشرة مع المثير، مما يحد من فرص الاستجابة الخاطئة، بينما أتاحت استراتيجية التأخير الزمني فرصة أكبر لظهور الاستجابات المستقلة، حتى وإن تضمن ذلك بعض الأخطاء في المراحل الأولى.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن كلا الاستراتيجيتين كانتا فاعلتين في تحقيق التعلم، إلا أن استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) أظهرت كفاءة أعلى من حيث سرعة الوصول إلى الإتقان، وتنمية الاستقلالية، في حين تميزت استراتيجية الحث المتزامن (SP) بدورها في تقليل الأخطاء خلال عملية التعلم، وتدعم هذه النتائج أهمية اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة وفقًا لطبيعة المهارة وأهداف التدريس.

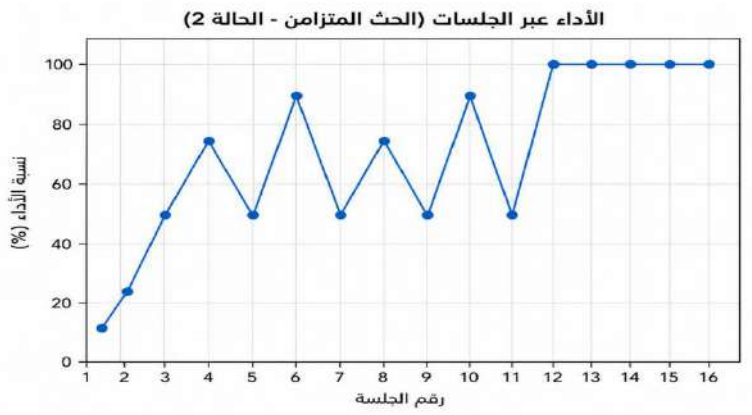
عرض نتائج لحالة الثانية:

يُبيّن شكل (3) تطور أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف عبر مراحل الدراسة المختلفة باستخدام استراتيجية الحث المتزامن(SP) ؛ إذ تم تتبع الأداء خلال مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم. وتُظهر نتائج مرحلة خط الأساس أن مستوى أداء الطالبة كان منخفضًا، إذ تراوحت النسبة بين (12.5% و25%)، مما يعكس ضعف إتقان المهارة قبل تطبيق التدخل.

ومع بداية مرحلة التدخل، لوحظ تحسن ملحوظ في الأداء؛ إذ ارتفعت النسبة إلى (50%) ثم (75%)، إلا أن هذا التحسن لم يكن مستقرًا، إذ أظهرت النتائج تذبذبًا واضحًا في الأداء عبر الجلسات، إذ تكررت الانتقالات بين مستويات (50% و75% و87.5%). ويعكس هذا التذبذب استمرار اعتماد الطالبة على الحث في بعض الجلسات، مقابل ظهور استجابات مستقلة في جلسات أخرى، وهو ما يتفق مع طبيعة استراتيجية الحث المتزامن التي تعتمد على تقديم الحث بشكل مستمر، مما قد يؤخر ثبات الاستجابات المستقلة، وعلى الرغم من هذا التذبذب، فقد تمكنت الطالبة من الوصول إلى مستوى الإتقان الكامل

(100%) في الجلسة الثانية عشرة، واستمر هذا المستوى في الجلسة الثالثة عشرة، مما يدل على تحقق معيار الإتقان بعد عدد من الجلسات، ويُلاحظ أن الوصول إلى الإتقان جاء بعد فترة من التعلم غير المستقر، مما يشير إلى أن اكتساب المهارة تطلب وقتًا أطول نسبيًا.

وفيما يتعلق بمرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين الرابعة عشرة والخامسة عشرة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل، مما يدل على استبقاء المهارة وثبات التعلم، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم استمرار الأداء عند نسبة (100%) في موقف جديد، مما يعكس قدرة الطالبة على نقل المهارة إلى سياقات مختلفة دون الحاجة إلى الحث.



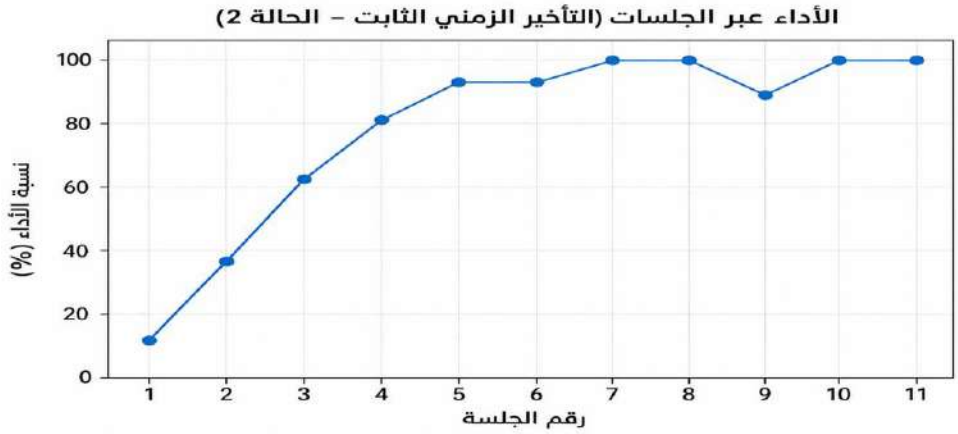
شكل (3) نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الثانية) -استراتيجية الحث المتزامن(SP)

يُبيّن شكل (4) تطور أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف عبر مراحل الدراسة المختلفة باستخدام استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD) ؛ إذ تم تتبع الأداء خلال مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم. وتشير نتائج مرحلة خط الأساس إلى أن مستوى الأداء كان منخفضًا، إذ تراوحت النسبة بين (12.5% و37.5%)، مما يعكس عدم إتقان الطالبة للمهارة قبل تطبيق التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، يُلاحظ حدوث تحسن سريع، ومنتظم في الأداء، إذ ارتفعت النسبة إلى (62.5%) في الجلسة الثالثة، ثم واصلت الارتفاع إلى (81.25%) و(93.75%) في الجلسات اللاحقة، دون ظهور تذبذب واضح في الأداء، وهو ما يدل على وجود اتجاه تصاعدي ثابت. ويُلاحظ كذلك أن عدد الاستجابات المستقلة قبل الحث قد أزداد تدريجيًا من جلسة إلى أخرى، مما يعكس انتقال السيطرة على السلوك من الحث إلى المثير الطبيعي، وهو أحد الأهداف الأساسية لاستراتيجية التأخير الزمني الثابت، وقد بلغت الطالبة مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة السابعة، واستمر هذا المستوى في الجلسة الثامنة، مما يدل على تحقق معيار الإتقان في وقت مبكر نسبيًا مقارنة بعدد الجلسات، ويُعد هذا مؤشرًا على كفاءة الاستراتيجية في تسريع اكتساب المهارة.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى أداء مرتفع، إذ بلغت النسبة (87.5%) في الجلسة التاسعة، ثم ارتفعت مرة أخرى إلى (100%) في الجلسة العاشرة، ويُعزى هذا الانخفاض الطفيف إلى عوامل خارجية مثل ضعف الانتباه، كما ورد في ملاحظات الجلسة، وليس إلى فقدان المهارة، مما يؤكد ثبات التعلم بشكل عام.

أما في مرحلة التعميم، فقد أظهرت الطالبة قدرة على نقل المهارة إلى موقف جديد، إذ حققت نسبة (100%)، رغم ملاحظة وجود بعض التشتت، مما يشير إلى أن المهارة قد تم تعميمها بنجاح، مع وجود تأثير محدود للعوامل البيئية على الأداء.

وبناءً على ذلك، يتضح أن استراتيجية التأخير الزمني الثابت كانت فاعلة بدرجة عالية في تعليم مهارة التعبئة والتغليف، إذ أسهمت في تحقيق تحسن سريع ومستقر في الأداء، مع تعزيز الاستقلالية، والوصول إلى الإتقان في وقت أقصر، إضافة إلى تحقيق الاستبقاء والتعميم.



شكل (4): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الثانية) – استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD)

المقارنة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في الحالة الثانية:

تُظهر نتائج الحالة الثانية وجود فروق واضحة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) ، والتأخير الزمني الثابت (CTD) من حيث كفاءة التعلم، رغم اتفاقهما في تحقيق الفاعلية النهائية، فقد نجحت كلتا الاستراتيجيتين في إيصال الطالبة إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في مهارة التعبئة، والتغليف، كما أظهرت الطالبة قدرة على الاحتفاظ بالمهارة خلال مرحلة الصيانة، ونقلها إلى مواقف جديدة في مرحلة التعميم، مما يدل على تحقق الاستبقاء، والتعميم في كلا المسارين.

إلا أن التحليل التفصيلي لمسار التعلم يكشف عن تفوق واضح لاستراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD)من حيث سرعة الاكتساب، واستقرار الأداء، فقد تمكنت الطالبة من الوصول إلى مستوى الإتقان

في الجلسة السابعة، مقارنة بالجلسة الثانية عشرة في استراتيجية الحث المتزامن(SP) ، مما يشير إلى أن CTDساعدت على تسريع عملية التعلم بشكل ملحوظ.

كما اتسم أداء الطالبة في مسار CTD بوجود اتجاه تصاعدي منتظم، وثابت؛ إذ ارتفعت نسب الأداء تدريجيًا من (62.5%) إلى (81.25%) ثم (93.75%) وصولًا إلى (100%)، دون ظهور تذبذب ملحوظ. ويعكس ذلك انتقالًا تدريجيًا، ومنظمًا للسيطرة على السلوك من الحث إلى المثير الطبيعي، مما أدى إلى تعزيز الاستقلالية في الأداء، في المقابل، أظهر مسار الحث المتزامن (SP) تذبذبًا واضحًا في الأداء خلال مرحلة التدخل، إذ تكررت الانتقالات بين مستويات (50% و75% و87.5%)، مع عودة متكررة للاعتماد على الحث في بعض الجلسات بعد تحقيق تقدم ملحوظ في جلسات أخرى، ويشير هذا النمط إلى عدم استقرار التعلم، وتأخر ظهور الاستجابات المستقلة، وهو ما أدى إلى تأخر الوصول إلى مستوى الإتقان مقارنة باستراتيجية CTD.

ومن ناحية أخرى، يمكن الإشارة إلى أن استراتيجية الحث المتزامن أسهمت في تقليل الأخطاء خلال التعلم، نظرًا لاعتمادها على مبدأ التعلم الخالي من الأخطاء، إذ يتم تقديم الحث مباشرة مع المثير التعليمي، مما يحد من فرص الاستجابة الخاطئة، في حين أتاحت استراتيجية التأخير الزمني الثابت فرصًا أكبر لظهور الاستجابات المستقلة، حتى وإن تضمن ذلك بعض الأخطاء في المراحل الأولى، وفيما يتعلق بمرحلة الصيانة، حافظت الطالبة في كلا المسارين على مستوى أداء مرتفع، مع ملاحظة انخفاض طفيف في إحدى جلسات CTDنتيجة لعوامل خارجية (مثل ضعف الانتباه)، وليس نتيجة لفقدان المهارة. أما في مرحلة التعميم، فقد أظهرت الطالبة قدرة على تطبيق المهارة في مواقف جديدة في كلا المسارين، رغم وجود بعض التأثيرات البيئية المحدودة.

وبناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن كلتا الاستراتيجيتين كانتا فاعلتين في تعليم مهارة التعبئة، والتغليف، إلا أن استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) أظهرت كفاءة أعلى من حيث سرعة الاكتساب، واستقرار الأداء، وتعزيز الاستقلالية، في حين تميزت استراتيجية الحث المتزامن (SP) بدورها في تقليل الأخطاء خلال عملية التعلم، رغم ما صاحبها من تذبذب، وتأخر نسبي في الوصول إلى الإتقان.

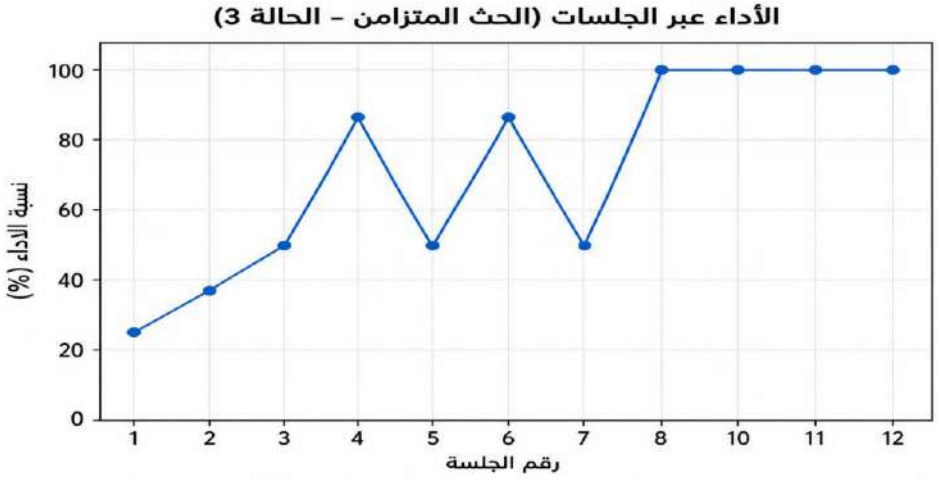
عرض نتائج الحالة الثالثة:

يُبيّن شكل (5) تطور أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف عبر مراحل الدراسة المختلفة باستخدام استراتيجية الحث المتزامن(SP) ، إذ تم تتبع الأداء خلال مراحل خط الأساس، والتدخل، والصيانة، والتعميم. وتُظهر نتائج مرحلة خط الأساس أن مستوى أداء الطالبة كان منخفضًا، إذ تراوحت النسبة بين (25% و37.5%)، مما يعكس عدم إتقان المهارة قبل تطبيق التدخل.

ومع بدء مرحلة التدخل، لوحظ تحسن ملحوظ في الأداء، إذ ارتفعت النسبة إلى (50%) في الجلسة الثالثة، ثم إلى (87.5%) في الجلسة الرابعة، إلا أن هذا التحسن لم يكن مستقرًا، إذ أظهرت النتائج تذبذبًا واضحًا في الأداء عبر الجلسات؛ إذ تكررت الانتقالات بين (50% و87.5%). ويعكس هذا التذبذب استمرار اعتماد الطالبة على الحث في بعض الجلسات، مقابل ظهور استجابات مستقلة في جلسات أخرى، وهو ما يتفق مع طبيعة استراتيجية الحث المتزامن التي تعتمد على تقديم الحث بشكل متزامن مع المثير التعليمي، وعلى الرغم من هذا التذبذب، فقد تمكنت الطالبة من الوصول إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة الثامنة، واستمر هذا المستوى في الجلسة التاسعة، مما يدل على تحقق معيار الإتقان بعد فترة من التعلم غير المستقر، ويشير ذلك إلى أن اكتساب المهارة تم بشكل تدريجي، لكنه احتاج إلى عدد من الجلسات للوصول إلى الاستقرار.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين العاشرة، والحادية عشرة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل، مما يدل على استبقاء المهارة، وثبات التعلم، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم استمرار الأداء عند نسبة (100%) في موقف جديد، مما يعكس قدرة الطالبة على نقل المهارة إلى سياقات مختلفة دون الحاجة إلى الحث.

وبناءً على ذلك، يتضح أن استراتيجية الحث المتزامن كانت فعالة في تعليم مهارة التعبئة، والتغليف، إذ أسهمت في الوصول إلى الإتقان، وتحقيق الاستبقاء، والتعميم، إلا أن مسار التعلم اتسم بدرجة من التذبذب وعدم الاستقرار خلال مرحلة التدخل، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجية قد تكون أقل كفاءة من حيث سرعة، وثبات اكتساب المهارة مقارنة ببعض الاستراتيجيات الأخرى.



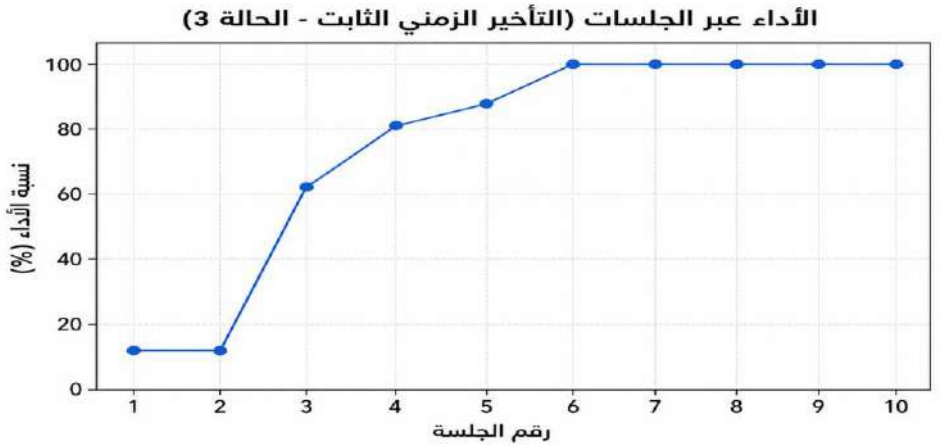
شكل (5): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الثالثة) – استراتيجية الحث المتزامن(SP)

يظهر شكل (6) نتائج الحالة الثالثة باستخدام استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) أن أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف بدأ عند مستوى منخفض جدًا خلال مرحلة خط الأساس، إذ بلغت النسبة (12.5%) في الجلستين الأولى، والثانية، مما يعكس عدم إتقان المهارة قبل التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، شهد الأداء تحسنًا سريعًا، ومنتظمًا؛ إذ ارتفع إلى (62.5%) في الجلسة الثالثة، ثم واصل الارتفاع تدريجيًا إلى (81.25%) و(87.5%)، وصولًا إلى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة السادسة، واستمر هذا المستوى في الجلسة السابعة، مما يدل على تحقق معيار الإتقان بسرعة واستقرار.

ويُلاحظ أن هذا التحسن اتسم بالانتظام، والثبات؛ إذ لم يظهر تذبذب ملحوظ في الأداء، بل كان هناك اتجاه تصاعدي مستمر، مما يعكس فاعلية الاستراتيجية في تعزيز التعلم التدريجي، ونقل السيطرة على السلوك من الحث إلى الاستجابة المستقلة.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين الثامنة، والتاسعة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل، مما يدل على استبقاء المهارة، وثبات التعلم.

أما في مرحلة التعميم، فقد أظهرت الطالبة قدرة عالية على نقل المهارة إلى موقف جديد، إذ حققت نسبة (100%)، مما يعكس نجاح تعميم المهارة المكتسبة دون الحاجة إلى الحث، وهو ما يؤكد كفاءة الاستراتيجية في تحقيق أهداف التعلم بشكل شامل.



شكل (6): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الثالثة) – استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD)

المقارنة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في الحالة الثالثة:

تُظهر نتائج الحالة الثالثة وجود فروق واضحة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) ، والتأخير الزمني الثابت (CTD) من حيث كفاءة التعلم، رغم اتفاقهما في تحقيق الفاعلية النهائية، فقد تمكنت الطالبة في كلا المسارين من الوصول إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في مهارة التعبئة، والتغليف، كما

أظهرت قدرة على الاحتفاظ بالمهارة خلال مرحلة الصيانة، ونقلها إلى مواقف جديدة في مرحلة التعميم، مما يدل على تحقق الاستبقاء، والتعميم في كلتا الاستراتيجيتين.

إلا أن تحليل مسار التعلم يكشف عن تفوق واضح لاستراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) من حيث سرعة الاكتساب، واستقرار الأداء، فقد تمكنت الطالبة من الوصول إلى مستوى الإتقان في الجلسة السادسة، مقارنة بالجلسة الثامنة في استراتيجية الحث المتزامن(SP) ؛ مما يشير إلى أن CTD ساعدت على تسريع عملية التعلم بشكل ملحوظ.

كما اتسم الأداء في مسار CTD بوجود اتجاه تصاعدي منتظم، وثابت، إذ ارتفعت نسب الأداء تدريجيًا من (62.5%) إلى (81.25%) ثم (87.5%) وصولًا إلى (100%)، دون ظهور تذبذب ملحوظ، وهو ما يعكس انتقالًا تدريجيًا، ومنظمًا للسيطرة على السلوك من الحث إلى المثير الطبيعي، وبالتالي تعزيز الاستقلالية في الأداء، في المقابل، أظهر مسار الحث المتزامن (SP) تذبذبًا واضحًا في الأداء خلال مرحلة التدخل، إذ تكررت الانتقالات بين مستويات (50% و87.5%)، مع انخفاض الأداء في بعض الجلسات بعد تحقيق تقدم ملحوظ في جلسات أخرى، ويشير هذا النمط إلى عدم استقرار التعلم، وتأخر ظهور الاستجابات المستقلة، مما أدى إلى تأخر الوصول إلى مستوى الإتقان مقارنة باستراتيجية.CTD

ومن ناحية أخرى، يمكن الإشارة إلى أن استراتيجية الحث المتزامن (SP) أسهمت في تقليل الأخطاء خلال التعلم، نظرًا لاعتمادها على مبدأ التعلم الخالي من الأخطاء، إذ يتم تقديم الحث مباشرة مع المثير التعليمي، مما يحد من فرص الاستجابات الخاطئة في المراحل المبكرة، في حين أتاحت استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) فرصًا أكبر لظهور الاستجابات المستقلة، حتى وإن تضمن ذلك بعض الأخطاء في بداية التعلم، وفيما يتعلق بمرحلة الصيانة، حافظت الطالبة في كلا المسارين على مستوى أداء مرتفع (100%)، مما يدل على ثبات التعلم، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم نجاحًا في نقل المهارة إلى مواقف جديدة في كلتا الاستراتيجيتين، دون الحاجة إلى الحث.

عرض نتائج الحالة الرابعة:

يظهر شكل (7) نتائج الحالة الرابعة باستخدام استراتيجية الحث المتزامن (SP) أن أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف كان معدومًا تمامًا خلال مرحلة خط الأساس، إذ بلغت النسبة (0%) في الجلستين الأولى، والثانية، مما يعكس غياب الاستجابة للمثيرات المقدمة، وعدم امتلاك المهارة قبل التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، ظهر تحسن أولي في الأداء ؛ إذ بلغت النسبة (43.75%) في الجلسة الثالثة، إلا أن هذا التحسن لم يستمر، إذ انخفض الأداء بشكل ملحوظ في الجلسة الرابعة إلى (12.5%)، مما يعكس عدم استقرار التعلم في المراحل الأولى، وفي الجلسات اللاحقة، استمر الأداء في التذبذب بشكل واضح؛ إذ تكررت

الانتقالات بين مستويات (50% و75% و62.5%)، مع عودة متكررة للاعتماد على الحث بعد ظهور بعض الاستجابات المستقلة، وهو ما يشير إلى بطء انتقال السيطرة على السلوك إلى المثير الطبيعي.

ويُلاحظ أن الطالبة احتاجت إلى عدد كبير نسبيًا من الجلسات حتى وصلت إلى مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة الثانية عشرة، واستمر هذا الأداء في الجلسة الثالثة عشرة، مما يدل على تحقق معيار الإتقان بعد فترة طويلة من التعلم غير المستقر.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى الأداء المرتفع (100%) في الجلستين الرابعة عشرة، والخامسة عشرة، رغم وجود فاصل زمني بعد انتهاء التدخل، مما يدل على استبقاء المهارة، وثبات التعلم، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم استمرار الأداء عند نسبة (100%) في موقف جديد، مما يعكس قدرة الطالبة على نقل المهارة إلى سياقات مختلفة دون الحاجة إلى الحث.

وبناءً على ذلك، يتضح أن استراتيجية الحث المتزامن كانت فاعلة في تعليم المهارة من حيث الوصول النهائي إلى الإتقان، إلا أن مسار التعلم اتسم بدرجة عالية من التذبذب، وعدم الاستقرار، مع تأخر واضح في الوصول إلى الإتقان، خاصة في ظل المستوى الصفري للأداء في مرحلة خط الأساس.



شكل (7): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الرابعة) – استراتيجية الحث المتزامن(SP)

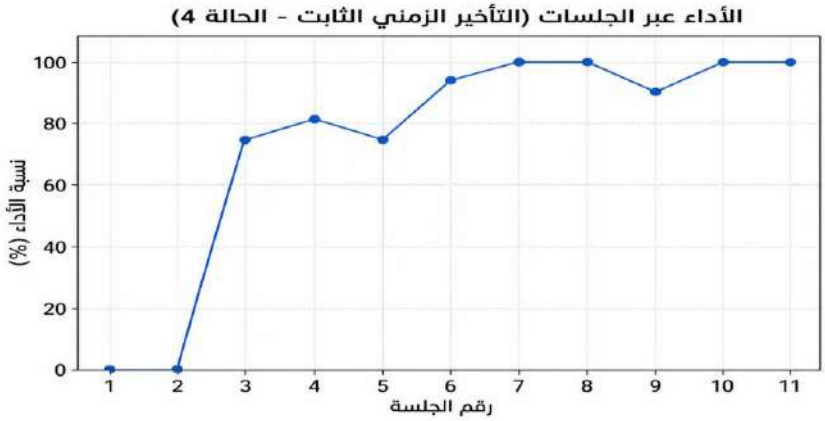
يُظهر شكل (8) نتائج الحالة الرابعة باستخدام استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) أن أداء الطالبة في مهارة التعبئة، والتغليف بدأ عند مستوى صفري خلال مرحلة خط الأساس، إذ بلغت النسبة (0%) في الجلستين الأولى، والثانية، مما يعكس غياب أي استجابة قبل التدخل، ومع بدء مرحلة التدخل، ظهر تحسن سريع وواضح في الأداء، إذ ارتفعت النسبة مباشرة إلى (75%) في الجلسة الثالثة، وهو ارتفاع كبير مقارنة بمستوى البداية، مما يدل على استجابة قوية للتدخل، واستمر الأداء في التحسن التدريجي ليصل إلى (81.25%) ثم (93.75%)، قبل أن تحقق الطالبة مستوى الإتقان الكامل (100%) في الجلسة السابعة، واستمر هذا المستوى في الجلسة الثامنة، ويُلاحظ أن هذا التحسن اتسم بالانتظام، والاستقرار؛

إذ لم يظهر تذبذب حاد في الأداء، بل كان هناك اتجاه تصاعدي واضح، مما يعكس انتقالًا تدريجيًا للسيطرة على السلوك من الحث إلى الاستجابة المستقلة، وهو الهدف الأساسي لاستراتيجية التأخير الزمني الثابت.

وفي مرحلة الصيانة، حافظت الطالبة على مستوى أداء مرتفع، إذ بلغت النسبة (87.5%) في الجلسة التاسعة، ثم عادت إلى (100%) في الجلسة العاشرة، ويُعزى هذا الانخفاض الطفيف إلى عوامل خارجية مثل ضعف الانتباه، وليس إلى فقدان المهارة.

أما في مرحلة التعميم، فقد أظهرت الطالبة قدرة على نقل المهارة إلى موقف جديد، إذ حققت نسبة (100%)، مما يدل على نجاح تعميم المهارة المكتسبة دون الحاجة إلى الحث.

وبناءً على ذلك، يتضح أن استراتيجية التأخير الزمني الثابت كانت فاعلة بدرجة عالية في تعليم المهارة؛ إذ أسهمت في تحقيق تحسن سريع، ومستقر في الأداء، والوصول إلى الإتقان في وقت مبكر، مع تعزيز الاستقلالية، وتحقيق الاستبقاء، والتعميم.



شكل (8): نسب الأداء عبر الجلسات (الحالة الرابعة) – استراتيجية التأخير الزمني الثابت(CTD)

المقارنة بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في الحالة الرابعة:

تُعد الحالة الرابعة من أكثر الحالات تحديًا في الدراسة؛ إذ بدأ أداء الطالبة عند مستوى صفري تمامًا (0%) خلال مرحلة خط الأساس في كلا الاستراتيجيتين، مما يعكس غياب أي استجابة أولية، وعدم امتلاك المهارة قبل التدخل، ورغم هذا التشابه في نقطة البداية، إلا أن مسار التعلم اختلف بشكل واضح بين استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) ، والتأخير الزمني الثابت.(CTD) ، ففي مسار الحث المتزامن(SP) ، أظهرت النتائج تحسنًا تدريجيًا في الأداء، إلا أنه اتسم بدرجة عالية من التذبذب، وعدم الاستقرار؛ إذ تكررت الانتقالات بين مستويات (12.5% و50% و75% و62.5%) عبر جلسات التدخل، مع عودة متكررة للاعتماد على الحث بعد ظهور بعض الاستجابات المستقلة، وقد أدى هذا التذبذب إلى تأخر الوصول إلى

مستوى الإتقان الكامل، إذ لم يتحقق إلا في الجلسة الثانية عشرة، مما يشير إلى بطء في انتقال السيطرة على السلوك إلى المثير الطبيعي.

في المقابل، أظهرت استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) تفوقًا واضحًا في مسار التعلم، إذ ارتفع الأداء بشكل مفاجئ إلى (75%) في بداية التدخل (الجلسة الثالثة)، ثم واصل الارتفاع بشكل تدريجي ومنتظم إلى (81.25%) و(93.75%)، حتى تحقق الإتقان الكامل (100%) في الجلسة السابعة، واستمر هذا المستوى في الجلسات اللاحقة. ويعكس هذا النمط وجود اتجاه تصاعدي مستقر، دون تذبذب ملحوظ، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تعزيز الاستقلالية، وتسريع التعلم.

كما يُلاحظ أن استراتيجية CTD أسهمت في زيادة عدد الاستجابات الصحيحة قبل الحث بشكل تدريجي، وهو ما يشير إلى انتقال السيطرة على السلوك إلى المثير الطبيعي، في حين ظل الأداء في استراتيجية SPيعتمد بشكل أكبر على الحث لفترة أطول، مما أبطأ من عملية التعلم، وفيما يتعلق بمرحلة الصيانة، حافظت الطالبة في كلا المسارين على مستوى أداء مرتفع، مع ملاحظة انخفاض طفيف في إحدى جلسات (87.5%) CTDنتيجة عوامل خارجية، وليس بسبب فقدان المهارة، كما أظهرت نتائج مرحلة التعميم قدرة الطالبة على نقل المهارة إلى مواقف جديدة في كلا الاستراتيجيتين، مع تحقيق نسبة.(100%)

وبناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن كلتا الاستراتيجيتين كانتا فاعلتين في تعليم مهارة التعبئة، والتغليف من حيث الوصول النهائي إلى الإتقان، إلا أن استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) أظهرت كفاءة أعلى بشكل ملحوظ في هذه الحالة، من حيث سرعة الاكتساب، واستقرار الأداء، وتعزيز الاستقلالية، خاصة في ظل البداية الصفرية للأداء، في المقابل، تميزت استراتيجية الحث المتزامن (SP) بدورها في تقليل الأخطاء، لكنها اتسمت ببطء التعلم، وعدم الاستقرار؛ مما جعلها أقل كفاءة في مثل هذه الحالات الصعبة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن كلًا من استراتيجيتي الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت كانتا فاعلتين في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، إذ تمكنت جميع الحالات من الوصول إلى مستوى الإتقان، مع تحقق الاستبقاء، والتعميم بدرجات مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة الذي يؤكد أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يحتجن إلى تعليم مباشر ومنظم، يعتمد على تحليل المهارة إلى خطوات صغيرة، وتقديم الحث المناسب، والتعزيز الفوري، والتكرار المنتظم؛ وهي مبادئ أساسية في التحليل السلوكي التطبيقي، ونظرية التعلم السلوكي.

وتدعم النتائج ما ورد في نظرية التعلم السلوكي، إذ ظهر أن تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتكرار التدريب أسهما في زيادة احتمالية أداء المهارة بصورة صحيحة، كما أن تقسيم مهارة التعبئة، والتغليف إلى

خطوات متتابعة مكّن الطالبات من تعلم المهارة تدريجيًا، وهو ما يتفق مع مبادئ تحليل السلوك التطبيقي التي تؤكد أهمية تحليل المهام المركبة إلى وحدات صغيرة قابلة للقياس، والتعليم.

وفيما يتعلق باستراتيجية الحث المتزامن، فقد أظهرت النتائج أنها ساعدت الطالبات على تقليل الأخطاء في بداية التعلم، وذلك لأنها تعتمد على تقديم الحث مباشرة مع المثير التعليمي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التعلم الخالي من الأخطاء، التي تؤكد أن تقديم الدعم في الوقت المناسب يقلل من فرص الاستجابة الخاطئة، ويساعد المتعلم على ممارسة الاستجابة الصحيحة منذ البداية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري والعتيبي (2022) التي أظهرت فاعلية الحث المتزامن في تعليم مهارات التسوق للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تتفق مع دراسة Seward et al. (2014) التي أكدت فاعلية الحث المتزامن في تعليم مهارات، وظيفية، وترفيهية لطلاب ذوي إعاقة فكرية متوسطة.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن الحث المتزامن اتسم - في بعض الحالات - بتذبذب في الأداء وتأخر نسبي في الوصول إلى الإتقان مقارنة بالتأخير الزمني الثابت، ويمكن تفسير ذلك بأن الحث المتزامن يقدم الدعم بصورة مستمرة أثناء التدريب، مما قد يجعل انتقال السيطرة من الحث إلى المثير الطبيعي أبطأ في بعض الحالات، خاصة عندما تكون المهارة متسلسلة، وتتطلب تنفيذ خطوات متعددة بصورة مستقلة، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما أشار إليه Aldosiry (2022) من أن الحث المتزامن قد يتميز بتقليل الأخطاء، لكنه لا يكون دائمًا الأسرع من حيث عدد الجلسات، أو المحاولات اللازمة لاكتساب المهارة.

أما استراتيجية التأخير الزمني الثابت، فقد أظهرت النتائج أنها كانت أكثر كفاءة في سرعة الوصول إلى معيار الإتقان، وأكثر استقرارًا في مسار التعلم لدى معظم الحالات، فقد ظهر اتجاه تصاعدي منتظم في الأداء، مع زيادة تدريجية في الاستجابات المستقلة قبل الحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مبدأ نقل السيطرة على المثير، إذ تتيح استراتيجية التأخير الزمني للطالبة فرصة للاستجابة المستقلة قبل تقديم الحث، مما يعزز الاعتماد على المثير الطبيعي للمهمة بدلًا من الاعتماد المستمر على المعلمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني والدوسري (2023) التي أظهرت فاعلية التأخير الزمني الثابت في تنمية مهارات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تتفق مع مراجعة Horn et al. (2023) التي أكدت أن CTD من الممارسات المدعومة بالأدلة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد،كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Aykut (2012) التي أوضحت فاعلية التأخير الزمني الثابت في تعليم مهارات الحياة اليومية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومع دراسة العتيبي والغامدي (2019) التي بينت قدرة أساليب التأخير الزمني على تحقيق الاكتساب، والاحتفاظ والتعميم. وتُظهر الدراسة الحالية امتدادًا لهذه النتائج، إذ طبقت التأخير الزمني الثابت على مهارة مهنية عملية، وهي التعبئة، والتغليف، بدلًا من الاقتصار على المهارات الأكاديمية، أو مهارات الحياة اليومية البسيطة.

وفيما يتعلق بالاستبقاء، أظهرت النتائج أن الطالبات حافظن على مستوى أداء مرتفع بعد انتهاء التدخل، سواء في مسار الحث المتزامن، أم التأخير الزمني الثابت. وتشير هذه النتيجة إلى أن التعلم لم يكن مؤقتًا، أو مرتبطًا بجلسات التدريب فقط، بل أصبح أكثر ثباتًا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات Aykut (2012)، والدوسري والعتيبي (2022)، والقحطاني والدوسري (2023)، التي أشارت إلى قدرة المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة بعد انتهاء التدريب عند استخدام استراتيجيات حث منظمة.

أما نتائج التعميم، فقد أظهرت قدرة الطالبات على أداء مهارة التعبئة، والتغليف مع معلمة أخرى، وهو ما يعكس نجاح انتقال أثر التعلم خارج سياق التدريب المباشر، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية المهارات الوظيفية، التي تؤكد أن الهدف من التدريب المهني ليس مجرد إتقان المهارة داخل الجلسة، بل القدرة على استخدامها في مواقف عملية واقعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري والعتيبي (2022) التي أظهرت تعميم مهارات التسوق في بيئة مجتمعية، ومع دراسة العتيبي والغامدي (2019) التي بينت تعميم الكلمات الوظيفية في مواقف جديدة، وبشكل عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن كلتا الاستراتيجيتين مناسبتان لتعليم المهارات المهنية المتسلسلة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، إلا أن التأخير الزمني الثابت ظهر أكثر كفاءة من حيث سرعة الاكتساب واستقرار الأداء وتعزيز الاستقلالية، بينما تميز الحث المتزامن بدوره في تقليل الأخطاء في المراحل الأولى من التعلم، وبذلك تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية واضحة، إذ نقلت المقارنة بين الاستراتيجيتين من المهارات الأكاديمية، أو الحياتية البسيطة إلى مهارة مهنية تطبيقية ذات صلة بالتدريب المهني، وهي مهارة التعبئة، والتغليف، وفي سياق تعليمي سعودي يستهدف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

ملخص لأبرز نتائج الدراسة:

- أظهرت كلتا استراتيجيتي الحث المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) فاعلية في تنمية مهارة التعبئة، والتغليف لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية .

- تفوقت استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) في سرعة الوصول إلى معيار الإتقان، إذ حققت الطالبات نسبة (100%) خلال عدد جلسات أقل مقارنة بالحث المتزامن .

- حققت استراتيجية الحث المتزامن (SP) انخفاضًا ملحوظًا في الأخطاء خلال المراحل الأولى من التعلم، نتيجة تقديم الحث بشكل فوري، ومتزامن مع المثير

- أظهرت استراتيجية CTDتحسنًا تدريجيًا ومستقرًا في الأداء، مع اتجاه تصاعدي واضح نحو الاستقلالية .

- اتسم أداء الطالبات في استراتيجية SPبوجود تذبذب في بعض الحالات خلال مرحلة التدخل، مما أدى إلى تأخر الوصول إلى الإتقان .

- لم تظهر فروق جوهرية بين الاستراتيجيتين في استبقاء المهارة (الصيانة)، إذ حافظت الطالبات على مستوى أداء مرتفع بعد انتهاء التدريب .

- أظهرت كلتا الاستراتيجيتين فاعلية عالية في تعميم المهارة إلى مواقف، وأشخاص مختلفين، إذ وصلت معظم الحالات إلى نسبة .(100%)

- أظهرت الحالات ذات المستوى المنخفض، أو الصفري في خط الأساس تحسنًا أسرع عند استخدام CTDمقارنة بـ .SP

- أسهمت استراتيجية CTDبشكل أكبر في تعزيز الاستقلالية، وتقليل الاعتماد على الحث مع تقدم الجلسات .

- أكدت نتائج بطاقات الملاحظين وجود التزام مرتفع بإجراءات التطبيق، مما يعزز موثوقية النتائج.

التوصيات:

- أن تقوم مدارس ومراكز الإعاقة الفكرية بتوظيف استراتيجية التأخير الزمني الثابت (CTD) في تعليم المهارات المهنية المتسلسلة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، نظرًا لما أظهرته من كفاءة في تسريع الوصول إلى الإتقان، وتعزيز الاستقلالية.

- على معلمات الطلاب ذوي الاعاقات استخدام استراتيجية الحث المتزامن (SP) في المراحل الأولى من تعليم المهارات الجديدة، خاصة عندما يكون الهدف تقليل الأخطاء، وتقديم نموذج أداء صحيح للطالبة.

- أن تتولى وزارة التربية والتعليم تدريب معلمات التربية الخاصة على تطبيق استراتيجيات الحث المختلفة، وبخاصة الحث المتزامن، والتأخير الزمني الثابت، وفق خطوات إجرائية واضحة ومنظمة.

- أن توجه إدارة المدارس معلمات الإعاقة الفكرية بتحليل المهارات المهنية إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم، والقياس قبل البدء بالتدريب، بما يسهل متابعة تقدم الطالبة وتحديد مواضع الصعوبة.

- على وزارة التربية والتعليم بالمملكة إدراج مهارة التعبئة والتغليف ضمن برامج التدريب المهني المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، لما لها من طبيعة عملية قابلة للتطبيق في البيئات المدرسية والمهنية.

- على مركز الإعاقة الفكرية الذي طبقت فيه الدراسة الحالية متابعة جلسات الصيانة، والتعميم بعد انتهاء التدريب، للتأكد من استمرار المهارة، وانتقالها إلى مواقف، وأشخاص، وأدوات مختلفة.

- على الباحثين استخدام بطاقات ملاحظة، وقوائم فحص للتحقق من سلامة تنفيذ التدخل، وضمان ثبات تطبيق الاستراتيجيات عبر الجلسات والحالات.

- على الإدارة تعزيز فرص التدريب المهني الواقعي داخل المدارس، ومراكز التأهيل، بما يدعم استقلالية الطالبات وتهيئتهن للمشاركة المستقبلية في سوق العمل.

مقترح الدراسة:

1) إجراء هذه الدراسة على عينات أكبر، وأكثر تنوعًا، بما يسهم في تعزيز إمكانية تعميم النتائج.

2) دراسة فاعلية هاتين الاستراتيجيتين في تعليم مهارات مهنية أخرى.

3) إجراء دراسات مقارنة بين دمج الاستراتيجيتين في برنامج تدريبي متكامل، أو استخدام كل منهما في مرحلة تعليمية مختلفة.

4) دراسة أثر هذه الاستراتيجيات على متغيرات إضافية، مثل الدافعية، والانتباه، والاستقلالية.

5) استخدام تصميمات بحثية متنوعة، تجمع بين تصميم الحالة، والتصميمات شبه التجريبية، لتعزيز القوة التفسيرية للنتائج.

6) دراسة أثر تدريب المعلمات على هذه الاستراتيجيات في تحسين جودة التطبيق، واستدامة النتائج.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية

بحراوي، عاطف. (2021). فاعلية برنامج تأهيلي في تحسين مستوى التكيف المهني والتكيف الشخصي لدى المتدربين ذوي الإعاقة الفكرية في الأحساء. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 18(1أ)، 110–159. https://doi.org/10.36394/jhss/18/1a/4

الدوسري، نورة شافي باتل، والعتيبي، أفنان خلف. (2022). استخدام الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم التربوية، 33(1)، 15–56. http://search.mandumah.com/Record/1382122

العتيبي، بندر بن ناصر، والغامدي، عائشة بنت عبد الله. (2019). فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة: دراسة مقارنة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 1–31. http://search.mandumah.com/Record/981306

القحطاني، سهى محمد، والدوسري، نورة شافي. (2023). فعالية التأخير الزمني الثابت في المجموعة الصغيرة في تنمية مهارة تسمية الأعداد لدى طالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12(3)، 620–638. https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.3.6

Arabic References

Baḥrāwī, ʿĀṭif. (2021). Fāʿilīyat barnāmaj ta'hīlī fī taḥsīn mustawā al-takayyuf al-mihanī wa-al-takayyuf al-shakhṣī ladá al-mutadarribīn dhawī al-iʿāqah al-fikṣīyah fī al-Aḥsā'. Majallat Jāmiʿat al-Shāriqah li-l-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 18(1A), 110–159. https://doi.org/10.36394/jhss/18/1a/4

Al-Dawsārī, Nūrah Shāfī Bātil, & Al-ʿUtaybī, Afnān Khalaf. (2022). Istikhdām al-ḥaththth al-mutazāmin wa-al-tadrīs al-mabnī ʿalá al-mujtamaʿ fī tanmiyat mahārāt al-tasawwuq ladá al-ṭālibāt dhawāt al-iʿāqah al-fikṣīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 33(1), 15–56. http://search.mandumah.com/Record/1382122

Al-ʿUtaybī, Bandar bin Nāṣir, & Al-Ghāmdī, ʿĀʿishah bint ʿAbd Allāh. (2019). Faʿālīyat istikhdām ijrā' al-ta'khīr al-zamanī al-mutadarrij fī iktisāb mahārat qirā'at baʿḍ al-kalimāt al-waẓīfīyah lil-tilmīdhāt dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah al-basīṭah wa-al-mutawassiṭah: Dirāsah muqāranah. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hīl, 8(28), 1–31. http://search.mandumah.com/Record/981306

Al-Qaḥṭānī, Suhá Muḥammad, & Al-Dawsārī, Nūrah Shāfī. (2023). Faʿālīyat al-ta'khīr al-zamanī al-thābit fī al-majmūʿah al-ṣaghīrah fī tanmiyat mahārat tasmiyat al-aʿdād ladá ṭālibāt dhawāt al-iʿāqah al-fikrīyah fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 12(3), 620–638. https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.3.6

ثانيا: المراجع الانجليزية

Aldosiry, N. (2022). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. International Journal of Developmental Disabilities, 68(3), 317-331.

Aldosiry, N. (2023). The effect of the simultaneous prompting–constant time delay instructional sequence on the teaching of early academic skills to students with intellectual disabilities. Learning and Instruction, 84, 101728.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (12th ed.). AAIDD.

Aykut, C. (2012). Effectiveness and Efficiency of Constant-Time Delay and Most-to-least Prompt Procedures in Teaching Daily Living Skills to Children with Intellectual Disabilities. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(1), 366-373.

Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. Exceptional Children, 66(4), 509-529.

Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes. Journal of Curriculum and Instruction, 6(2), 34-55.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. Exceptional Children, 72(4), 392-408.

Brown, A., & Cariveau, T. (2024). A systematic review of simultaneous prompting and prompt delay procedures. Journal of Behavioral Education, 33(1), 1-22.

Collins, B. C. (2012). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities. Paul H. Brookes Publishing Co.

Conners, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. International Review of Research in Mental Retardation, 27, 191-229.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson.

Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. European Journal of special needs education, 29(4), 505-520.

Flores, M. M., Schuster, J. W., & Morse, T. E. (2004). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: A review of the literature. Journal of Special Education, 38(2), 78-93.

Horn, A. L., Roitsch, J., & Murphy, K. A. (2023). Constant time delay to teach reading to students with intellectual disability and autism: a review. International Journal of Developmental Disabilities, 69(2), 123-133.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71(2), 165-179.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences (3rd ed.). Routledge.

Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Paterra, M. F., Bost, T. J., & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. Exceptional Children, 79(4), 408-426.

Maiorano, M. J., & Hughes, C. (2016). Supported employment for persons with intellectual disability: A review. Journal of Vocational Rehabilitation, 45(2), 153-167.

Markham, V. A., Giles, A. F., Roderique-Davies, G., Adshead, V., Tamiaki, G., & May, R. J. (2020). Applications of within-stimulus errorless learning methods for teaching discrimination skills to individuals with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. Research in Developmental Disabilities, 97, 103521.

Miltenberger, R. G. (1997). Behavior modification: Principles and procedures. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Morse, T. E. (2022). Simultaneous Prompting and Students with Autism. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 57(1), 44-66.

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. Education and Training in Developmental Disabilities, 39(2), 153-168.

Nobel, K., Barwasser, A., Grünke, M., Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2021). Using a Simultaneous Prompting Procedure to Improve the Quality of the Writing of Three Students with Learning Disabilities. International Education Studies, 14(11), 81-93.

Nurfadillah, N., Muis, A. A., Khaisyurahman, A., & Sapitri, E. (2024, January). Behavioristic Learning Theory. In Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity (Vol. 2, No. 1, pp. 1268-1274).

Platt, D. F., Cariveau, T., Brown, A., Ellington, P., Bayer, C., & Stocker, J. D. (2023). Simultaneous Prompting to Teach Intraverbal Synonyms to Struggling Readers. The Analysis of Verbal Behavior, 39(1), 60-75.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American journal on intellectual and developmental disabilities, 126(6), 439-442.

Seward, J., Schuster, J. W., Ault, M. J., Collins, B. C., & Hall, M. (2014). Comparing simultaneous prompting and constant time delay to teach leisure skills to students with moderate intellectual disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 381-395.

Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., & Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. Education and Treatment of Children, 8(1), 67-76.

Skinner, B. F. (1965). Science and human behavior (No. 92904). Simon and Schuster.

Snell, M. E., & Brown, F. (2011). Instruction of students with severe disabilities (7th ed.). Pearson.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 32(3), 160-181.

Wehman, P. (2013). Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities (5th ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Westling, D. L., Fox, L., & Carter, E. W. (2015). Teaching students with severe disabilities (5th ed.). Pearson.

Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C., Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1992). Constant time delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. Research in Developmental Disabilities, 13(3), 239-266.

الملاحق

الملحق (1)

الدليل الإجرائي وبطاقات ملاحظة تطبيق استراتيجيتي الحث المتزامن والتأخير الزمني الثابت لتنمية مهارة التعبئة والتغليف

إعداد الباحثين

نجود هزاع بجاد المطيري

د. صالح بن ناصر محمد العجاجي

(2026)

أولًا: إجراءات مرحلة الخط الأساس

الهدف

قياس مستوى الأداء الأولي للطالبة في مهارة التعبئة والتغليف قبل تطبيق التدخل، دون تقديم أي تلميحات أو مساعدات؛ بهدف تحديد المستوى الطبيعي للأداء والتحقق من الحاجة إلى التدخل.

مكان الهدف

نُفذت جلسات الخط الأساس في غرفة التدريب المهني داخل المدرسة، في بيئة هادئة وخالية من المشتتات، ومجهزة بطاولة عمل ومواد التعبئة والتغليف، مثل العلب والأكياس ومواد الحماية والشرائط اللاصقة والملصقات وأدوات القص.

إجراءات التنفيذ

تم تنفيذ جلسات الخط الأساس وفق الإجراءات الآتية:

1. تجهيز الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ عملية التعبئة والتغليف، مع استخدام المنتج نفسه خلال جلسات الخط الأساس حفاظًا على ثبات ظروف القياس.
2. تقديم تعليمات موحدة للطالبة، مثل: «سنقوم الآن بتعبئة هذا المنتج وتغليفه، أريدك أن تنفذي المهمة بنفسك قدر ما تستطيعين، وعندما تنتهين أخبريني بذلك.»
3. عدم تقديم أي نوع من التلميحات، أو المساعدات اللفظية أو الجسدية أو النموذجية.
4. إذا توقفت الطالبة عن الاستجابة لأكثر من خمس ثوانٍ، تُسجل الاستجابة بوصفها «عدم استجابة»، ثم ينتقل الباحث إلى الخطوة التالية.
5. تسجيل أداء الطالبة خطوة بخطوة باستخدام بطاقة الملاحظة، وفق نظام التصحيح الآتي: أداء صحيح = (1)، أداء غير صحيح أو عدم استجابة.(0) =
6. تستمر الجلسة حتى انتهاء الطالبة من أداء المهمة أو مرور (15) دقيقة كحد أقصى.

7. تنفيذ ما بين (3–5) جلسات متتالية حتى يستقر الأداء دون تحسن ملحوظ.
8. تقديم تعزيز عام بعد انتهاء الجلسة للمشاركة فقط، دون ربطه بصحة الأداء.

معيار الانتقال إلى مرحلة التدخل

يتم الانتقال إلى مرحلة التدخل عندما يكون أداء الطالبة منخفضًا ومستقرًا، مثل الحصول على نسبة أداء تقل عن (50%) في ثلاث جلسات متتالية دون وجود تحسن ملحوظ.

بطاقة ملاحظة أداء الطالبة في مرحلة الخط الأساس

رقم الخطوة	وصف الخطوة	أداء صحيح(1)	غير صحيح/لا استجابة(0)	ملاحظات
1	اختيار العلبة المناسبة			
2	وضع المنتج داخل العلبة			
3	إضافة مواد الحماية			
4	إغلاق العلبة بإحكام			
5	لصق الشريط اللاصق بطريقة صحيحة			
6	وضع الملصق في المكان المناسب			
7	كتابة البيانات المطلوبة عند الحاجة			
8	فحص المنتج بعد التعبئة والتغليف			

المجموع الكلي: ..... من(8)

نسبة الأداء الصحيح = (عدد الخطوات الصحيحة ÷ 8) × 100

ثانيًا: إجراءات مرحلة التدخل

الهدف

تطبيق الاستراتيجية التعليمية التجريبية، سواء استراتيجية الحث المتزامن أم استراتيجية التأخير الزمني الثابت، بهدف تعليم الطالبة مهارة التعبئة والتغليف وقياس مدى التحسن في أدائها مقارنة بمرحلة الخط الأساس.

مكان التنفيذ

تم تنفيذ التدخل في البيئة التعليمية نفسها المستخدمة خلال مرحلة الخط الأساس، مع توفير الأدوات اللازمة لأداء مهارة التعبئة والتغليف.

(أ) استراتيجية الحث المتزامن

Simultaneous Prompting

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم المثير التعليمي والتلميح المسيطر بصورة متزامنة؛ بهدف ضمان الاستجابة الصحيحة وتقليل احتمالية وقوع الأخطاء أثناء التعلم.

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

إجراءات التطبيق

1. عرض المواد والأدوات الخاصة بمهمة التعبئة والتغليف.
2. تقديم التعليمات اللفظية الخاصة بكل خطوة.
3. تقديم التلميح المناسب مباشرة بعد تقديم المثير التعليمي.
4. تعزيز الأداء الصحيح مباشرة.
5. إجراء جلسات اختبار مستقلة بصورة دورية دون تقديم تلميحات؛ للتحقق من حدوث التعلم المستقل.
6. تستمر الجلسات حتى تحقيق معيار الإتقان المحدد.

(ب) استراتيجية التأخير الزمني الثابت

Constant Time Delay

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم التلميح مباشرة في البداية، ثم إدخال فترة زمنية ثابتة بين تقديم المثير والتلميح، بما يسمح للطالبة بفرصة الاستجابة المستقلة.

إجراءات التطبيق

1. البدء بجلسات التأخير الصفري، إذ يقدم التلميح مباشرة بعد المثير.
2. الانتقال إلى فترة تأخير ثابتة مقدارها خمس ثوانٍ.
3. إذا استجابت الطالبة بصورة صحيحة خلال فترة التأخير، تقدم لها استجابة تعزيزية مباشرة.
4. إذا لم تستجب أو قدمت استجابة غير صحيحة، يقدم التلميح المناسب لمساعدتها على أداء الاستجابة الصحيحة.
5. تعزيز الأداء الصحيح.
6. الاستمرار في التدريب حتى الوصول إلى معيار الإتقان.

معيار الإتقان

تُعد الطالبة قد أتقنت المهارة عند تحقيق نسبة أداء صحيحة لا تقل عن (90%) في جلستين متتاليتين دون تقديم تلميحات.

بطاقة ملاحظة الأداء خلال مرحلة التدخل

رقم الخطوة	وصف الخطوة	أداء مستقل (1)	أداء بعد التلميح (0.5)	خطأ/لا استجابة (0)	نوع التلميح	ملاحظات
1	اختيار العلبة المناسبة					
2	وضع المنتج داخل العلبة					
3	إضافة مواد الحماية					
4	إغلاق العلبة بإحكام					
5	لصق الشريط اللاصق					
6	وضع الملصق في المكان المناسب					
7	كتابة البيانات المطلوبة					
8	فحص العبوة النهائية					

ثالثًا: إجراءات مرحلة الصيانة

الهدف

قياس مدى احتفاظ الطالبة بمهارة التعبئة والتغليف بعد انتهاء التدريب، والتحقق من استمرار الأداء الصحيح في غياب التلميحات والتدريب المباشر.

موعد التطبيق

تُنفذ جلسات الصيانة بعد مرور أسبوعين من انتهاء جلسات التدخل، ويمكن إجراء جلستين إلى ثلاث جلسات بفاصل زمني مناسب.

الإجراءات

1. تجهيز البيئة والأدوات اللازمة لتنفيذ المهمة.
2. تقديم تعليمات موحدة للطالبة تطلب منها تنفيذ المهارة بصورة مستقلة.
3. عدم تقديم أي تلميحات أو مساعدات أثناء الأداء.
4. تسجيل الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة نفسها.
5. عدم تقديم تعزيز مرتبط بالأداء أثناء الجلسة.
6. حساب نسبة الأداء الصحيح في كل جلسة ومقارنتها بمستوى الأداء في نهاية التدخل.

معيار الحكم على الصيانة

يُعد الاحتفاظ بالمهارة جيدًا عندما يكون الفرق بين أداء آخر جلسات التدخل وأداء الصيانة في حدود (±10%).

بطاقة ملاحظة مرحلة الصيانة

رقم الخطوة	وصف الخطوة	أداء صحيح(1)	غير صحيح(0)	ملاحظات
1	اختيار العلبة المناسبة			
2	وضع المنتج داخل العلبة			
3	إضافة مواد الحماية			
4	إغلاق العلبة بإحكام			
5	لصق الشريط اللاصق			
6	وضع الملصق الصحيح			
7	كتابة البيانات المطلوبة			
8	فحص العبوة النهائية			

نسبة الأداء الصحيح = (عدد الخطوات الصحيحة ÷ 8) × 100

رابعًا: إجراءات مرحلة التعميم

الهدف

قياس مدى قدرة الطالبة على نقل مهارة التعبئة والتغليف التي اكتسبتها إلى مواقف وبيئات وأدوات وأشخاص مختلفين عن تلك المستخدمة أثناء جلسات التدريب.

صور التعميم المستخدمة

نوع التعميم	الوصف
تعميم الموقف	تنفيذ المهارة في مكان مختلف عن مكان التدريب
تعميم الأدوات	استخدام أدوات أو مواد مختلفة
تعميم الشخص	تنفيذ المهارة أمام شخص غير الباحث أو المدرب
تعميم المهمة	تطبيق المهارة على منتجات مشابهة

إجراءات التطبيق

1. تحديد ظروف جديدة لأداء المهارة، مثل تغيير المكان أو الأدوات أو الشخص المشرف.
2. تقديم التعليمات نفسها بصورة موحدة.
3. **عدم تقديم أي تلميحات أو مساعدات أثناء الأداء.**
4. **تسجيل الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة.**

5. تنفيذ جلستين إلى ثلاث جلسات على الأقل في ظروف مختلفة.
6. مقارنة أداء الطالبة في مو اقف التعميم بأدائها في نهاية مرحلة التدخل.

بطاقة ملاحظة مرحلة التعميم

رقم الخطوة	وصف الخطوة	أداء صحيح(1)	غير صحيح(0)	ملاحظات
1	اختيار العلبة المناسبة			
2	وضع المنتج داخل العلبة			
3	إضافة مواد الحماية			
4	إغلاق العلبة بإحكام			
5	لصق الشريط اللاصق			
6	وضع الملصق الصحيح			
7	كتابة البيانات المطلوبة			
8	فحص العبوة النهائية			

نسبة الأداء الصحيح = (عدد الخطوات الصحيحة ÷ 8) × 100

معايير تفسير نتائج الصيانة والتعميم

مقدار الفارق مقارنة بأداء نهاية التدخل	مستوى الأداء
≤ 10%	احتفاظ/تعميم جيد جدًا
من 10% إلى 15%	احتفاظ/تعميم متوسط ويحتاج إلى دعم إضافي
> 15%	ضعف في الاحتفاظ أو التعميم ويستلزم إعادة التدريب

ضبط جودة التنفيذ

لضمان جودة تطبيق الإجراءات التجريبية، يتم مراعاة ما يأتي:

1. اتفاق الملاحظين :مراجعة نسبة من الجلسات بواسطة ملاحظ مستقل للتحقق من اتفاق التسجيل.
2. سلامة التنفيذ :استخدام قائمة فحص للتأكد من تطبيق خطوات الاستراتيجية كما خُطط لها.
3. ثبات البيئة :المحافظة على ثبات الظروف الأساسية والأدوات المستخدمة قدر الإمكان.
4. التوثيق المستمر :تسجيل الأداء في جميع الجلسات وإعداد مخططات بيانية توضح التغير في مستوى الأداء عبر مراحل الدراسة.

الوثائق المستخدمة :بطاقات الملاحظة اليومية، وسجلات الأداء، وقوائم فحص سلامة التنفيذ، وسجلات الصيانة والتعميم.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 05/ 2026م
تاريخ القبـول: 04/ 06/ 2026م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

ربى بنت عبدالله بن عبد العزيز الحربي* Robaov70@gmail.com
د. أشواق بنت حمزة بن علي التركي** ahturki@taibahu.edu.sa

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الإطار النظري وبناء الأدوات، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) بالقياسين القبلي والبعدي. شمل مجتمع البحث جميع تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة البالغ عددهن (138,391) تلميذة، إذ تم اختيار عينة عشوائية تتكون من (81) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة (17) للعام الدراسي 1446هـ، وقُسّمت إلى مجموعة تجريبية وضعت فيها (41) تلميذة درست وحدة "الطاقة" باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع، ومجموعة ضابطة تضم (40) تلميذة درست بالطريقة الاعتيادية. تمثلت أدوات البحث ومواده في قائمة مهارات التفكير المنتج، واختبار التفكير المنتج، ودليل المعلمة، ودليل الأنشطة وأوراق العمل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على ذلك أوصى البحث بتوظيف استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية التفكير المنتج وتضمين أنشطة عملية في مناهج العلوم، واقترح إجراء دراسات نوعية تتبعية لاستكشاف الأثر طويل الأمد لهذه الاستراتيجيات.

الكلمات الدالة: استراتيجيات التعلم الممتع، مهارات التفكير المنتج، مقررات العلوم

* طالبة ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحربي، ربى بنت عبدالله بن عبد العزيز؛ التركي، أشواق بنت حمزة بن علي. (2026). فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 413-476.

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

OPEN ACCESS
Received: 10-05-2026
Accepted: 04-06-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Effectiveness of Engaging Learning Strategies in Teaching Science for Developing Productive Thinking Skills among Elementary School Female Students

Roba Abdullah Abdulaziz Alharbi *
Robaov70@gmail.com

Dr. Ashwaq Hamza Ali Alturki **
ahturki@taibahu.edu.sa

Abstract

This study investigated the effectiveness of engaging learning strategies in teaching science to develop productive thinking skills among elementary school female students in Al-Madinah Al-Munawwarah. A descriptive-analytical approach was employed to develop the theoretical framework and research instruments, while a quasi-experimental approach was used to examine the effectiveness of the intervention through a two-group pretest-posttest design. The study population comprised 138,391 elementary school girls in Al-Madinah Al-Munawwarah. A random sample of 81 fourth-grade students from School No. 17 was selected during the 1446 AH academic year and assigned to an experimental group (n = 41) and a control group (n = 40). The experimental group studied the "Energy" unit using engaging learning strategies, whereas the control group received instruction through the conventional approach. The research instruments and materials included a productive thinking skills checklist, a productive thinking test, a teacher's guide, and an activities and worksheets guide. The results revealed statistically significant differences between the two groups in posttest productive thinking scores, favoring the experimental group. The study therefore recommends integrating engaging learning strategies into science instruction to foster productive thinking and incorporating practical activities into science curricula. It also recommends conducting longitudinal qualitative studies to examine the sustained effects of these strategies on students' productive thinking.

Keywords: Engaging learning strategies; productive thinking skills; science curricula.

* Master's Student in Science Curriculum and Instruction, Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology, College of Education, Taibah University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Science Curriculum and Instruction, Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology, College of Education, Taibah University, Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alharbi, Roba Abdullah Abdulaziz& Alturki, Ashwaq Hamza. (2026). The Effectiveness of Engaging Learning Strategies in Teaching Science for Developing Productive Thinking Skills among Elementary School Female Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 413-476

© 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 Introduction :

يُعدُّ تطور المعرفة وصناعتها أحد الأمور التي يشهدها العالم المعاصر، فلم يعد قياس رصيد الدول بما تمتلكه من ثروات طبيعية فحسب؛ بل بما تمتلكه من عقول يُستفاد منها في هندسة المعرفة وصناعتها، ومن ثم فإن الدول مطالبة بضرورة التغيير في المجال التربوي والتعليمي؛ لمواكبة هذا التطور وتلبية احتياجاته المتجددة.

وأصبح العصر الحالي بمثابة عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية بين الدول، إذ ينادي بضرورة إعداد جيل يمتلك مهارات تمكنه من العمل والحياة، وامتلاك مهارات لحل المشكلات بطرق إبداعية ابتكارية، كما يتطلب هذا العصر من المدرسة تعليم المتعلمين المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما هدف إليه التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية 2030.

ومن هنا كان من الضروري العمل على مراجعة شاملة لمنظومة التعليم وتجويد المناهج الدراسية لمسايرة التغيرات التي تزامن متطلبات القرن الحادي والعشرين، والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، والعصر الرقمي. ولا يمكن مواجهة ذلك إلا بإيجاد طرق وأساليب تعلم حديثة ومناسبة. فمن الضروري ألا تقتصر طرائق تدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين على إلمام المتعلمين بالمعرفة فقط، بل تحذو نحو تشجيعهم للابتكار والابداع والتعلم؛ من خلال التجريب وتأدية أنشطة استكشافية للوصول الى التحول بالمتعلمين من مستقبلين للمعلومة إلى متقصين لها وباحثين ومفكرين فيها، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه ويتحكمون فيما اكتسبوه من معارف وتوليد أفكار جديدة إبداعية (Glaze, 2018, p.6).

وأصبح من الضروري على التربويين بذل الجهد لتجويد العملية التعليمية من خلال استخدام أساليب مختلفة ومتنوعة لتحفيز المتعلمين لاكتساب المعلومات؛ إذ إنهم يختلفون في طريقة إدراكها ومعالجتها ولذلك دعت الحاجة إلى البحث عن استراتيجيات تعليم وتعلم تعمل على مراعاة أنماط التعلم المختلفة و تنمية قدرات المتعلمين المعرفية ومهاراتهم التطبيقية، ومهارات التفكير وحل المشكلات باختلاف قدراتهم والفروق الفردية لديهم؛ وتفعيل هذه الطرق في تدريس العلوم لزيادة مستوى تحصيل المتعلمين، ومستوى تفكيرهم كأسلوب التعلم النشط، وأسلوب التعلم التعاوني، و أسلوب التعلم الممتع (الكرامنة و أبو سنينة ، 2018 ، ص 2).

ولقد أوصت (الجمعية السعودية للمعلم ،2023) بتدريب المعلمين على تفعيل الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وأكدت نتائج المؤتمر الدولي الأول بجامعة الباحة (2015) على ضرورة استخدام استراتيجيات ومداخل حديثة تعزز مهارات التفكير لدى المتعلمين وتسهم في رفع مستوى التحصيل العلمي لديهم.

وتعد استراتيجيات التعلم الممتع إحدى تلك الاستراتيجيات التي تسهم في إثارة دافعية المتعلمين وحماسهم عند ممارسة الأنشطة التعليمية خلال المواقف التعليمية المتنوعة ويعزز لديهم مهارات الإبداع والابتكار وتسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم وإيجاد حلول مبتكرة أثناء عملية التعلم (عبدالعال وراشد، 2021؛ أبو حاصل، 2021، ص 30).

وتؤكد التوجهات التربوية الحديثة على أهمية التعلم الممتع، إذ إن الهدف الرئيس للمدرسة - بالنظرة الحديثة للمؤسسات التعليمية - هو زيادة دافعية المتعلم من خلال مشاركته في اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات عند مروره بالمواقف والخبرات التعليمية التي تنمي لديهم روح المتعة والمنافسة والإثارة بشكل متوازن يجمع بين تحقيق الأهداف المرجوة ومتعة المتعلمين (مقيبل ، 2009، ص50).

ومن هنا أصبح التعلم الممتع مطلبًا ضروريًا في النظرة الإنسانية العادلة للمتعلم وبنائه من منظور إيجابي، وأكد (صبري ، 2020) أن الاستمتاع بالتعلم أحد أشكال المشاعر الوجدانية التي تعبر عن الخبرات السارة الناتجة عن رضا المتعلم عما تعلمه، بحيث يتغلب على مشاعر الملل والإحباط التي قد تصاحب الموقف التعليمي. ص463

ومن خلال استخدام استراتيجيات التعلم الممتع يصبح المتعلمون إيجابيين فاعلين وقادرين على تطوير مهارات التعلم الذاتي لديهم، الأمر الذي يسهم في إضفاء جو يتسم بالمتعة والمرونة في المواقف التعليمية التي يعيشونها خلال تجاربهم التعليمية وإنجازاتهم في الحياة الواقعية. في محاولة للقضاء على الأسلوب التدريسي التقليدي القائم على التلقين والحفظ الذي ينتج عنه متعلم سلبي وهذا ما يطمح إليه التعليم في عصرنا الحالي (Schreiber, Crocker, 2016, p.3).

وتبرز أهمية التفكير المنتج من خلال مهاراته واستراتيجياته التي تسهم في مساعدة المتعلمين على الإنتاج والابداع وحل المشكلات التي تواجههم؛ وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية ملائمة داخل البيئة التعليمية، وهذا ما أكده Yong (2012) من خلال ما توصل إليه بأن التفكير المنتج يكمن في فهم وإدراك عملية التفكير التي يقوم بها المتعلم، وأن هذا الفهم يتمثل في محتوى المنهاج الأساسي الذي يسهم بدوره في مساعدة المتعلمين على الإبداع والإنتاج. (p.78)

ولقد أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية التفكير المنتج ودوره الفعال في العملية التربوية لأنه يجمع بين أكثر من نوع من أنواع التفكير الفاعلة التي أثبتت نجاحها ودورها في عمليتي التعليم والتعلم، إذ إنها تتضمن نماذج متعددة من الاستجابات الفكرية، لذلك لابد من تدريب المتعلمين على ممارسته وتطبيقه في مراحل عمرية تتناسب مع مخططاتهم العقلية (العنزي، 2016، ص 787).

وقد أشار العجمي و الوداعي (2021) إلى أن المرحلة الابتدائية مرحلة خصبة لتعليم التفكير المنتج واكتشاف المواهب؛ وذلك لأن تلميذ هذه المرحلة يفهم الأمور المادية المحسوسة أكثر من الأمور المعنوية

المجردة؛ ولهذا لابد أن يتدرج التعليم من المحسوس إلى المجرد، ومن المادي إلى المعنوي، وينبغي على معلم هذه المرحلة الاستعانة بالوسائل المتنوعة لإشراك أكبر عدد من الحواس في دراسة المحتوى، وتصميم مواقف تعليمية وفقًا لخصائص النمو وقوة العقل والخيال المصاحبة لهذه المرحلة للحد من التوتر، و بناء بيئة إيجابية تساعد على تنمية مهارات التفكير المنتج لديه .

وأضاف شاهين (2020) أن الاهتمام بالتفكير المنتج في تدريس العلوم يعد من الاتجاهات الحديثة التي تدعو المعلمين إلى استعمال مستويات مرتفعة من التفكير والتنويع في وضع الأهداف المرتبطة بالعملية التعليمية، الأمر الذي بدوره سينعكس على نمو البنية المعرفية للمتعلم، فهو يتيح للمتعلم فرصة للبحث والتعلم والتعرف على طرق غير مألوفة لحل المشكلات التي تواجهه. ص850

وتُعد العلوم الطبيعية مقوم مهم من مقومات الحياة الإنسانية في أغلب المجتمعات؛ فمن خلال العلم والبحث العلمي يتم تطوير المعارف النظرية والتطبيقية التي يتم توظيفها والاستفادة منها في كافة مجالات الحياة، وفي تطوير الاختراعات والابتكارات والتقنيات التي تسهل حياة البشر وتجعلها أكثر راحة ورخاء، لذلك يكتسب تدريس العلوم أهمية وعناية خاصة من قبل الباحثين والممارسين التربويين في جميع أنحاء العالم.

ومن خلال مقررات العلوم يمكن العمل على تنمية العديد من المهارات العلمية والعملية ومهارات التفكير المتنوعة التي تعد ركيزة أساسية ينبغي تنميتها وصقلها وتعزيزها لدى التلاميذ في القرن الحادي والعشرين بكفاءة وفاعلية ليتمكنوا من التعامل مع قضاياه المتنوعة خاصة ما يتعلق بالمستقبل و آفاقه وصولاً إلى تحقيق المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق رؤية المملكة 2030، وتعد استراتيجيات التعلم الممتع إحدى استراتيجيات التدريس التي تسهم في تطوير طرق تدريس العلوم بحيث يمكن من خلالها تنمية العديد من المهارات أو الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المهمة المرتبطة بتعليم العلوم في عالم اليوم، ومن بينها مهارات التفكير المنتج لاسيما لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (العنزي، 2021، ص 190).

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على تفعيل الدور النشط لمتعلم العلوم، استراتيجيات التعلم الممتع. وفي حدود علم الباحثتين الحالية، لا يوجد إلا القليل من الدراسات التي اختبرت فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج في مقررات العلوم، مما قد يشير إلى فجوة بحثية محتملة يتم التعامل معها من خلال إجراء البحث الحالي. وقد تم اللجوء لعدد من المصادر لتحديد مشكلة البحث الحالي، تمثل أولها في بعض الملاحظات الأولية للباحثتين عن واقع تدريس العلوم خاصة فيما يتعلق بشيوع الاعتماد على طرق التدريس الاعتيادية، التي تعتمد على طريقة العرض المباشر والمحاضرات والمناقشة على مستوى الفصل بأكمله، مقابل ضعف الاهتمام بالجوانب الوجدانية لتعلم العلوم وإغفال بعض مهارات التفكير المهمة المرتبطة بتعليم مقرر العلوم. ومن هنا تولد لدى الباحثتين الدافع لدراسة

فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الإحساس بمشكلة البحث Sensation of the research problem:

نبعت مشكلة البحث وفقاً للمعطيات الآتية:

من خلال عمل الباحثتين في الميدان التربوي فقد لاحظتا أن هناك ضعفًا في تفعيل مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدارس، وضعفًا في تدريب المعلمات على تنمية مهارات التفكير المنتج وتعزيزه، مما انعكس ذلك على تلميذات المرحلة الابتدائية، ويعود ذلك إلى أن:

- أساليب التدريس الاعتيادية أفقدت التلميذات القدرة على استخدام مهارات التفكير المنتج وأصبحن غير قادرات على إطلاق العنان لتفكيرهن وعاجزات عن القيام بالأنشطة العقلية لحل المشكلات التي تواجههن، لذا جاءت العديد من الدراسات كدراسة كل من العبدالله والجبوري (2018)، والشافعي (2021) للتأكيد على ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير المنتج، وأوصت باستخدام الطرق والاستراتيجيات اللازمة لتنميتها وتوظيفها في المنهج.

. أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلمات أضعفت مهارات التفكير المنتج لدى التلميذات، وأصبح من الضروري الالتفات إلى تنمية تلك المهارات لدى التلميذات، تحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، وتماشيًا مع متطلبات القرن الحادي والعشرين بما يسهم في إعداد جيل يلاءم ويتلاءم مع ذلك القرن. فجاءت دراسة كل من (هاني، 2017)، (الشهراني والقرني، 2021)، (العجمي والوداعي، 2022). لتأكد - من خلال توصياتها - على ضرورة تفعيل الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ؛ والاهتمام بأساليب التدريس الفعال التي تحفز التفكير المنتج لديهم، والتركيز على استعمال الوسائل التعليمية من قبل المعلم بشكل أكثر فاعلية، وجاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة على ضعف في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطرق تنميتها من قبل المعلم.

. غياب دافعية التلميذات وطموحهن نحو التعلم، فيلاحظ أنه قد يسود الحجرة الدراسية حالة من الخمول وعدم وجود مشاركة فاعلة من قبل التلميذات مع المعلمة، وهذا قد يعود إلى إهمال تفعيل الأنشطة التعليمية والتجارب العملية التي تزيد من دافعية التلميذات وتنمية مهارات التفكير المنتج لديهم.

. الاطلاع على المؤتمرات: فقد توصلت الباحثتان إلى أن:

العديد من المؤتمرات التي أكدت على أهمية إعداد المعلم على المستوى المحلي والعربي، وأوصت بضرورة تسليط الضوء على برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها، وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين؛ بما يتلاءم مع متطلبات العصر الحالي ومستجداته، وذلك من خلال اتباع أساليب

واستراتيجيات تدريسية حديثة بإمكانها أن تتماشى مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين ، ومن أبرز هذه المؤتمرات : مؤتمر إعداد المعلم للألفية، ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت عام 2003، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة 2004 بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ومؤتمر ندوة العولمة وأولويات التربية عام 2004 المنعقد في جامعة الملك سعود . وفي ضوء تلك المؤتمرات والندوات أصبح من الضروري العمل على تفعيل استراتيجيات وطرق وأساليب تعليم وتعلم تسهم في مراعاة الفروق الفردية لدى التلميذات، والوصول إلى برامج تعليمية تتلاءم مع أساليب تعلمهن، وتنمي مهارات التفكير وحل المشكلات لديهن، وهذا ما أكدته دراسة Schreiber, et al. (2016) ودراسة Girvan Conneely & Tangney (2016).

. الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال تدريس مقررات العلوم والرياضيات، التي أقرت بضرورة تفعيل طرق تدريس فعالة وحديثة لتنمية العديد من المهارات التي يحتاجها التلاميذ لمواكبة متطلبات العصر والانفجار المعرفي وتوظيف المعرفة في المواقف الحياتية التي تواجهها التلميذات. ومن خلال مراجعة تلك الدراسات اتضح أن هناك حاجة لتنمية مهارات التفكير المنتج من خلال مقرر العلوم لاسيما لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما تشير إلى ذلك دراسة علي (2018)، و أكدت دراسة كل من (هاني، 2017) و (الشهراني والقرني، 2021) و(عبدالعال وراشد،2021) و(العجمي والوداعي، 2022) على ضرورة تفعيل الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات التفكير المنتج في تدريس العلوم باعتبارها من المهارات اللازمة في القرن الحادي والعشرين. وقد لوحظ - فيما اطلعت عليه الباحثتان من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة - عدم وجود أي دراسات سابقة تركز على فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مقرر العلوم.

وبناءً على ما سبق استشعرت الباحثتان ضرورة تفعيل استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مقرر العلوم.

وعليه فإن مشكلة البحث تحددت بالسؤال الرئيس:

- ما فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

الذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات التفكير المنتج اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث research Objectives:

في ضوء مشكلة البحث يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات التفكير المنتج اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهمية البحث research Importance:

تظهر أهمية البحث في أنه:

. سوف يوجه التربويين ومصممي المناهج الدراسية إلى أهمية استراتيجية التعلم الممتع في العملية التعليمية بشكل عام، وفي تدريس العلوم بشكل خاص.

. سيسهم في التعرف على أنماط جديدة غير الأنماط التقليدية لتقديم المقررات العلمية، وبالتالي الإسهام في تجويد أساليب التعليم والتعلم.

. سيساعد - هذا البحث - أصحاب القرار والمختصين في التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

. ما ورد في البحث الحالي من أدبيات تربوية ونظرية، ودراسات سابقة، والأداة التي سيتم إعدادها والنتائج التي سيتم التوصل إليها من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحوث المستقبلية ومن المؤمل أن تسهل على الباحثين تناول موضوعات في الاتجاه نفسه مستقبلًا.

حدود البحث Limitations research:

اقتصر البحث الحالي على:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتضمنت هذه الحدود ما يأتي:

- تم تدريس وحدة من مقرر العلوم للصف الرابع وهي الوحدة السابعة "الطاقة" باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع؛ ذلك لأن محتوى هذه الوحدة يساعد على تطبيق العديد من الموضوعات التي من خلالها يمكن ممارسة استراتيجيات التعلم الممتع وتطبيقها.
- تم التركيز على الأبعاد التالية لمهارات التفكير المنتج: (الاستنتاج، التفسير، التنبؤ بالافتراضات، الطلاقة، المرونة، الأصالة).

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدرسة (17) بالمدينة المنورة.

- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث على مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وتمثلت في المدرسة الابتدائية السابعة عشرة.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام 1446هـ.

مصطلحات البحث Terms research:

تحقيقًا لأغراض البحث تم تعريف المصطلحات الآتية:

-الإستر اتيجية (strategy):

يعرف حمدان (2018) الاستراتيجية بأنها: "مجموعة من الطرائق والإجراءات المنظمة والنشاطات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وهي مكونة من خطة إعداد الدرس ودور المعلم ودور المتعلم والوسائل والتقويم والمتابعة". ص 35.

بينما عرفها عدس (2020) بأنها: "أسلوب منظم يتبعه المعلم في ترتيب وتقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين، بحيث يتضمن أنشطة وأساليب تقويم لتحقيق نواتج تعلم محددة". ص 64

ويقصد بالاستر اتيجية في البحث بأنها: الطرق والأساليب التي تستخدمها المعلمة لتدريس وحدة " الطاقة " لعرض المحتوى العلمي لتلميذات الصف الرابع الابتدائي في ضوء مبادئ التعلم الممتع لتحقيق الأهداف التعليمية لتنمية مهارات التفكير المنتج بفاعلية عالية.

- استر اتيجيات التعلم الممتع (Fun learning strategies):

يعرفها أبو يزيد (2019) بأنها: "اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات بطرق تحقق التشويق والمتعة، وزيادة الدافعية نحو التعلم، ويتسم بفاعلية المتعلمين ومشاركتهم الإيجابية مما يعزز معه الجوانب الوجدانية لديهم". ص.734

وتُعرف استراتيجيات التعلم الممتع بأنها: "استراتيجيات متنوعة تشمل أنماط التعلم السمعية، والبصرية، والحركية لبقاء أثر التعلم وإشباع حواس المتعلمين دون شعورهم بالملل والمعاناة". (بارباع، 2018، ص42)

ويمكن تعريفها إجرائيًا على أنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية والأنشطة التعليمية التي تتضمن صياغة محتوى وحدة " الطاقة " ضمن مقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي بطريقة تسهم في إضافة جو من المتعة والتشويق والإثارة، لزيادة دافعية المتعلمين للتعلم بهدف تنمية مهارات التفكير المنتج لديهم.

-التفكير (Thinking):

يعرفه القرني وآخرون (2020) بأنه: "عملية عقلية يتم من خلالها معالجة المعلومات، وتتضمن فهمًا للمواقف، واتخاذًا للقرارات، بهدف حل المشكلات أو تكوين أفكار جديدة ".

يعرفه حسن (2010) بأنه: "مجمل العمليات الكيميائية والكهربائية المنظمة التي تتم في الدماغ (العقل) نتيجة لمثير وتستخدم فيه المعلومات الجديدة التي هي (الواقع) والمعلومات القديمة المخزنة في الذاكرة ". ص.456.

– التفكير المنتج (Productive thinking):

يُعرف التفكير المنتج بأنه: "عملية ذهنية تستند إلى الحواس والخبرة ويتطلب هذا النوع من التفكير مجموعة من القدرات والمهارات حيث يسعى المتعلم لاكتشاف علاقات جديدة أو استخدام طرق غير تقليدية لتحقيق هدف محدد". (الشمري، 2019، ص 258).

ويعرفه القرني (2020) بأنه: "نوع من التفكير يتجه نحو توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو الحلول أو الأفكار الجديدة لمشكلة معينة، مع التركيز على الكمية والطلاقة والمرونة والأصالة ".

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: مجموعة من العمليات الذهنية يقوم بها المتعلم خلال دراسة وحدة " الطاقة " من مقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي التي تجمع بين كل من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري للوصول إلى أفكار جديدة وأصيلة للموقف التعليمي.

– مهارات التفكير المنتج (Productive thinking skills) :

يعرفها كاظم (2019) بأنها: "عملية ذهنية، يتفاعل فيها الادراك الحسي مع الخبرة، ويتطلب مجموعة من المهارات والقدرات ويسعى الى اكتشاف علاقات جديدة أو طرق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين بدوافع داخلية أو خارجية أو كلاهما ". ص .110

ويعرفها عبد الكريم (2015) بأنها: "نمط من أنماط التفكير الذي ينتهجه المتعلم في تعلمه، مما يحقق لديه نموًا شاملًا في مهارات كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ويساعده في حل القضايا والمشكلات التي تواجهه". ص37

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها: وسيلة لاتخاذ خيارات جيدة ومتعددة في أساليب التفكير، وأنشطة ضرورية في مجتمع يتميز بالتغيير السريع تقوم بها التلميذات خلال دراسة وحدة " الطاقة " لإيجاد الحلول الثاقبة لمشكلة ما باستخدام العديد من البدائل والإجراءات، والقرارات الفردية والجماعية التي تميز تفكير التلميذات من خلال إثارة تخيلاتهن للوصول إلى حل للمشكلات من خلال توليد أفكار تتميز بالجدة والأصالة ويتم قياسها وفق المهارات الآتية: (الاستنتاج، التفسير، التنبؤ، الطلاقة، المرونة، الأصالة). وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في مقياس التفكير المنتج المعد لذلك.

– *الإطار النظري:* *Theoretical* framework

تضمن الإطار النظري مبحثين رئيسين، تم توضيحهما على النحو الآتي:

المبحث الأول: التعلم الممتع Fun learning

مع التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يشهده القرن الحادي والعشرين والذي طال العملية التعليمية برمتها، وعدم جدوى الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين الأمر الذي أستوجب إعادة النظر - من جديد - في أنماط التعليم والتعلم لمواجهة مستجدات العصر الحديث ومتطلبات التنمية الشاملة وانطلاقًا من الدور المهم الذي يؤديه التعليم في عملية التنمية البشرية (مطر، 2016، ص 17).

فالتعلم عملية تحدث بفضل إحداث تغيرات في البناء الإدراكي لدى المتعلمين ويتم ذلك من خلال توظيف كافة أساليب التعلم التي تتطلع لترسيخ الفهم والاستيعاب لديهم، لذا فإن وعي المعلم بأساليب تعلم المتعلمين يعد من الأمور الجوهرية لاختيار استراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة لهم، والتي بدورها تسهم في تجويد طرق الحصول على المعرفة لدى المتعلمين؛ وبالتالي تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية (بوعزة، 2018، ص 15).

ولأن المتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية وركيزة أساسية من ركائزها، فقد كان من الضروري الاهتمام بالأساليب التي تساعد على نقل المعلومات والمعارف مع الإبقاء على نشاط المتعلم وبناء جسر يربط بين المعلم والمتعلم خلال العملية التعليمية. وفي الوقت ذاته فإن معرفة المعلم لهذه الأساليب يفيده بدرجة كبيرة في تخطيط الدرس وتنفيذه؛ واختيار الاستراتيجيات والمداخل والطرق التدريسية التي تتلاءم مع أساليب تعلم المتعلمين.

وحظي التعلم بالمتعة باهتمام متزايد من التربويين ومعدي المناهج فقد أكد العديد من الباحثين على ضرورة استخدام نماذج وأساليب تدريسية حديثة ذات فاعلية وكفاءة عالية لتأصيل النظرة للتعلم الممتع، ويعد التعلم الممتع من التوجهات الحديثة في التعليم والذي يسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة في المادة العلمية مع إضافة جو من الإثارة والحماس واللعب لتحقيق المتعة للمتعلمين والمشاركة الفعالة في المواقف التعليمية؛ وذلك باستخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم الممتع أثناء التدريس.

وظهرت العديد من المسميات للتعلم الممتع المترادفة في الأدب التربوي والتي تدخل تحت مسمى المرح والمتعة كالتعلم الماتع، التعلم للمتعة، التعلم من أجل المتعة، التعلم بالترفيه، بهجة التعلم، التعلم بالمرح، التعلم بالفكاهة، التعلم القائم على الترفيه، التعلم بالتلعيب (أبو زيد،2019).

ويعرف شحاتة (2018) متعة التعلم بأنه: "شعور داخلي يتولد لدى المتعلمين نتيجة تفاعلهم مع بيئة تعلم نشطة يمارسون فيها أنشطة ممتعة وتزيد من دافعيتهم وتجعلهم محبين للمعرفة فيحصل المتعلم خلالها على تعلم ذي معنى يساعده في تكوين وتنظيم المعلومات في بنيتهم المعرفية ". ص 35.

كما أشار محسن (2020) بأن التعلم الممتع يعد توجهًا تعليميًا يحول المادة التعليمية - بكل مضمونها وعناصرها التعليمية بصورة منضبطة - إلى خبرات تعليمية مرنة، وبيئة تعلم مريحة خالية من التوتر، يشارك فيها المتعلمون في تحديد مكوناتها بحيث تزيد من دافعيتهم وتكسر مشاعر الملل والإحباط التي تصاحب المواد التعليمية أثناء عملية التعلم.

وتأسيسًا على ما سبق، نستنتج أن التعلم الممتع يعد شعورًا نفسيًا داخليًا يشعر به المتعلمون في الموقف التعليمي نتيجة للتفاعل والمشاركة في الأنشطة التعليمية، مما يقلل من الخوف والتوتر، ويعمل على إثارة دافعيتهم للتعلم والاكتشاف الذاتي، ولتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم.

ظهور التعلم الممتع ونشأة:

تؤكد التوجهات الحديثة على أهمية التخلي عن الأساليب التقليدية في التدريس، التي لم تعد ملائمة للعصر الحالي، والعمل على ضرورة تبنّي أساليب معاصرة و مبتكرة تسهم في إضفاء جو المتعة و البهجة للعملية التعليمية ، لذلك يعد منحنى التعلم الممتع أحد أبرز هذه التوجهات التربوية التي تراعي اهتمامات المتعلمين وميولهم واحتياجاتهم، وتزيد قدرتهم على التركيز و الانتباه و تحفز دافعيتهم نحو التعلم مما يجعلهم ينخرطون في العملية التعليمية بكامل حواسهم بشكل متوازن يحقق متعة التعلم و الأهداف التعليمية المنشودة (التميمي ، 2024) .

فالتعلم الممتع ليس فقط تعلمًا بالفكاهة والمرح، بل هو أعمق وأشمل من ذلك فهو مبنى على أنماط التعلم، إذ إنه لا يوجد شخص سمعي 100 ٪ ولا حركي 100٪ ولا بصري 100٪ بل إن الفرد الواحد يجمع بين كل هذه الحواس بدرجات متفاوتة. فالتعلم الممتع يسعى إلى إشباع تلك الحواس حتى يكون التعلم أكثر جاذبية وتشويقًا، وهذا ما أكدته النظرية البنائية للتعلم (بارباع، 2018). ووفقاً لذلك ينبغي النظر إلى التعلم الممتع نظرة أعمق من كونه نوعًا من الرفاهية التعليمية، بل مطلبًا ضروريًا وملحًا لبناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

وقد أوضحت (البركاتي، 2018) أن ظهور التعليم الممتع كان بهدف تحقيق التعلم بالمتعة وذلك للجمع بين التعليم والترفيه؛ لبقاء أثر التعلم، ولجعل عملية التعليم والتعلم أكثر جاذبية، وانطلقت فكرة التعلم الممتع منذ مئات السنين ليقدم للمتعلمين مزيجًا من المتعة والفائدة، ومن أشهر رواد هذا المجال "كومينسكي" و"ريتشارد ماناك"، و "بنيامين فرانكلين" الذين عززوا مفهوم المدرسة للعب، ولقد جمعوا بين المحتوى الترفيهي والتعليمي كالألغاز والقصص وحولوا كل ذلك الى كيان تعليمي هادف يعزز دور المدرسة.

وفي مرحلة تالية تم ربط التعليم الترفيهي بالتلوين من خلال أول فيلم تعليمي قصير لـ والت ديزني في عام 1922 م. ولقد أثرت الحرب العالمية الثانية في انتشار الترفيه التعليمي، إذ توطدت العلاقة بين ديزني والحكومة الأمريكية لإنتاج الأفلام التعليمية والقصص، واستمر ذلك حتى بعد الحرب من خلال سلسلة ديزني لاند التي تجمع بين الحقيقة والحياة والمغامرات والخيال. وكان للتعليم الترفيهي - في فترة السبعينات - أثر في معالجة القضايا الصحية والاجتماعية في الجامعات الكبرى مثل جامعة جونز هوبكنز، واستخدم روبرت هيمان مفهوم الترفيه التعليمي في عام 1973 م لإنتاج أفلام وثائقية للجمعية الجغرافية الوطنية. كما استخدمه الدكتور كريس دانيلز في عام 1975 م لمشروع الألفية.

مميزات التعلم الممتع:

التعليم الممتع ليس مجرد وسيلة للترفيه داخل البيئة التعليمية، بل هو أداة تربوية فعالة تسهم في تحسين جودة التعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل لما له من مميزات لخصها كل من (العفيفي، 2022؛ الزهراني، 2022) فيما يأتي:

- ينمي لدى المتعلمين القدرة على التفكير والتخيل ويلعب دورًا مهمًا في تنمية الذكاءات المتعددة لديهم.
- يحسن قدرة المتعلمين على الاندماج المثمر في المجموعات ويمكنهم من التكيف الاجتماعي الجيد.
- يعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم لدى المتعلمين، ويزيد من مستوى الرغبة المنتجة التي تعد أحد مكونات البراعة العلمية.
- يوفر بيئة تعليمية آمنة ومتنوعة المصادر ويسودها المرح؛ من شأنها تعزيز فهم المحتوى العلمي، واستثمار قدرات المتعلمين في مجالات مختلفة كاستخدام التقنيات الحديثة، والفنون والرسم، المهارات الحركية.
- يكسب المتعلمين مجموعة من القيم المطلوبة التي تعزز بناء شخصية متزنة كالتعاون واحترام حقوق الآخرين، والالتزام بالقوانين والقواعد واحترامها.
- يعزز ثقة المتعلم بنفسه وينمي لديه المهارات اللازمة في تعلم العلوم كالاكتشاف، والبحث والاستدلال والاستنتاج.
- يطور الخبرات التعليمية في مواقف تعلم تتسم بالمتعة بالشكل الذي يحقق التعلم الفعال ذي المعنى.

المبادئ التي يستند عليها التعلم الممتع:

إن الأسس الفلسفية للتعلم الممتع تعود إلى أشهر أعلام التربية الحديثة " جون ديوي " الذي اهتم بالتعلم كنشاط وأطلق عليه التعلم بالعمل إذ أكد في مؤلفاته عام 1993م على ضرورة استخدام المتعلم

للمعرفة وتطبيقاتها في الحياة لتكون أكثر فائدة، ويعتقد ديوي أن تفكير المتعلم ينمو ويتحسن عند مواجهة مشكلة تتحدى تفكيره لما لذلك دور في تحفيز العقل على العمل بأقصى نشاط له، كما أكد على توظيف الحوار والمناقشة خلال الأنشطة التعليمية في المواقف المتنوعة التي يمر بها المتعلمون خلال عملية تعلم المفاهيم لما تحققه من قيم التعاون والاحترام وعدم التمييز(هندي،2010). ويستند التعلم الممتع على عدد من المبادئ وفق ما لخصه (رفعت، 2017) وذلك على النحو الآتي:

- اقتصاد الخبرة: تؤثر الخبرة التعليمية التي يمر بها المتعلم في الموقف التعليمي تأثيرًا كبيرًا في الكيفية التي يستقبل بها المعرفة و من ثم توظيفها واستيعابها بحسب مستوى الخبرة سواء كانت خبرة مباشرة أم غير مباشرة، ووفقًا لهذا المنظور فإن التعلم الممتع يسهم في تعديل الخبرة التعليمية التي يمر بها المتعلم بنفسه في الموقف التعليمي ويمنحه فرصة أفضل لاكتساب المعرفة و استيعابها و الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية لاحقًا لاسترجاعها وهذا ما يعكس اقتصادية خبرة التعلم الممتع، فالخبرات التعليمية التي لا تستند إلى هذا النوع من التعلم تتطلب جهدًا و وقتًا أكبر، ومكلفة اقتصاديًا .
- خبرة التدفق : ترتبط خبرة التدفق بمبادئ النظرية البنائية على اعتبار أن التعلم هو الذي يتمركز حول المتعلم من خلال اندماجه في المواقف والخبرات التعليمية والتغلب على التحديات المعرفية، كما هو الحال في التعلم الممتع، فهو يعمل على اندماج المتعلم وجدانيًا في المواقف التعليمية بطريقة تجعله في ديمومة نشاطه الذهني، واستمراريته في محاولة اكتساب المعرفة، إن خبرة التدفق من منظور أكاديمي يمكن وصفها على أنها ربط خبرتين ببعضهما وهما: المتعة و التركيز، فالمتعلمون يستمتعون بتعلمهم، وفي الوقت ذاته ينغمسون ذهنيًا فيما يتعلمونه بالفعل .
- التأثير الوجداني: يعد الجانب الوجداني من أهم الجوانب المؤثرة على الكيفية التي ينجز بها المتعلم، إذ إن دوافع المتعلمين واتجاهاتهم تجاه ما يتعلمونه قد تكون سببًا في تسهيل اكتساب المعرفة وإتقانها كصورة إيجابية، أو تكون سببًا للإخفاق والانسحاب من الموقف التعليمي كصورة سلبية، ويعمل التعلم الممتع على محاولة الاستفادة من التأثير الوجداني للمتعلمين من خلال الممارسات التي يحقق فيها المتعلم ذاته ويشعر بمتعة الإنجاز والمنافسة بالمشاركة مع أقرانه.

٤ – الفضول المعرفي: يستند التعلم النشط في مبادئه إلى خلق بيئة تعليمية تثير تفكير المتعلم بصورة مستمرة إلى الحد الذي يبلغ معه الفضول المعرفي لحل التناقضات المعرفية وإكمال الفجوات التعليمية بين مكوناتها المختلفة، واستنادًا إلى ما سبق، يعمل التعلم الممتع على شحذ رغبة الفضول المعرفي لدى المتعلمين من خلال إنجاز الأنشطة التعليمية التي تضع المتعلم في موقف يتطلب حدوث الفضول المعرفي لاكتساب المعارف والمهارات المقصودة. إذ إن التعلم الممتع لا يعتمد على وجود

أهداف واضحة أو تلقي تغذية راجعة؛ بل يعتمد على الفضول المعرفي لتحقيق المتعة والتسلية بطريقة مباشرة.

٥- الدافعية الذاتية: تستند نظرية الدوافع إلى أن هدف الانسان وطموحه قد يشكل الدافع الرئيس المحفز للقيام بالعمل، باعتبار أن الدافعية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة في مقرر العلوم، وتحقق للمتعلم حالة من الاتزان الذي يستثير انتباهه وفاعليته الذهنية للإسهام في مختلف المواقف التعليمية والخبرات التي تواجهه خلال تدريس مادة العلوم، إذ إن تلك الدوافع تصاحب اشتراك المتعلم في عملية التعلم الممتع بفضل الاندماج الوجداني والأكاديمي لدى المتعلمين.

استراتيجيات التعلم الممتع:

تنادي الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم وتعلم العلوم على ضرورة ممارسة المتعلمين لما يتعلمون خلال تطبيق الأنشطة التعليمية والتعلم الذي يعتمد على نشاط المتعلم ويحفز الدافعية لدية للتعلم سواء تمت هذه الأنشطة داخل غرفة الصف أم في المختبر العلمي، أم في حديقة المدرسة، أم في أي مكان خارج أسوار المدرسة أو داخلها. وتعد الاستراتيجيات القائمة على التعلم الممتع أساسا في تعليم العلوم وتعلمها لأنها وسيلة فعاله لفهم محتوى مقرر العلوم من خلال تقديم تلك الاستراتيجيات بشكل يثير عقل المتعلم، ويحفز دافعيته للتعلم من خلال تهيئة البيئة الصفية والمواقف التعليمية التي تمكن المتعلم من البحث والتقصي واكتشاف البيئة من حوله. كما يجب أن تتنوع الأنشطة التعليمية لتتلاءم مع أنماط تعلمهم وقدراتهم واهتماماتهم لتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن هنا كان لزاماً على المعلمين تفعيل استراتيجيات تدريسية توفر بيئة تعليمية خصبة تجعل التعلم أكثر تشويقاً ومتعة. وتعد استراتيجيات التعلم الممتع إحدى تلك الاستراتيجيات الحديثة التي تتضمن كلاً من: التعلم باللعب، التعلم بالقصص، تمثيل الأدوار التي تتميز بتوفر إحساس الاستمتاع لدى المتعلم وتجعله نشطاً ذهنياً وجسدياً وتثير دافعيته خلال مروره بالموقف التعليمي (بدوي، 2023).

وتلعب استراتيجيات التعلم الممتع دورًا فاعلًا في اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات بطرق تحقق التشويق والمتعة، وتزيد من دافعية المتعلمين، وذلك من خلال توظيفها في الأنشطة التعليمية المتضمنة في محتوى مقرر العلوم لتحفيز المتعلمين للمشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية مما يسهم في جعل التعلم ذي معنى. (أبويزيد،2019، ص 734).

وتحت مظلة التعليم الممتع تندرج مجموعة من الاستراتيجيات تتنوع ما بين استراتيجيات سمعية واستراتيجيات بصرية وأخرى حركية تسهم في اشباع حواس المتعلمين على اختلاف ميولهم وقد ارتهم؛ بهدف الوصول الى بقاء أثر التعلم في البنية المعرفية للمتعلمين ليصبح التعلم ذي معنى (فراج،2019، ص 34). ومن المفيد أن يكون عنصر المفاجأة حاضر أثناء تفعيل الاستراتيجيات ويفضل التنويع بين تلك

الاستراتيجيات والجمع بينها عند الحاجة لذلك؛ لأن الاعتماد على نوع واحد من تلك الاستراتيجيات يجعلها مملة، خصوصاً مع تلاميذ المرحلة الابتدائية. لذا وجب أن يبتكر المعلم طرقًا وأساليب حديثة هادفة تساعد على توفير جو من البهجة والتسلية والمتعة؛ لجذب انتباه المتعلمين وجعلهم مستمتعين متفاعلين خلال تنفيذ الأنشطة التعليمية.

تنوعت الطرق والاستراتيجيات التي من شأنها أن تسهم في توفير بيئة تعلم ممتعة ومشوقة للمتعلمين تقوم على التعاون والتفاعل الاجتماعي، تساعد على زيادة دافعيتهم للتعلم وتعاونهم وجذبهم نحو التعلم مما يجعلهم يقدمون أفضل ما لديهم نتيجة لتخفيف الضغوط والقيود المصاحبة لتطبيق للأنشطة والعروض العملية في المواقف التعليمية المتنوعة. وقد لخص كل من (السيد، 2017؛ القحطاني، 2019) استراتيجيات التعلم الممتع في الآتي:

- **استراتيجية التعلم التعاوني:** طريقة يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ما بين (5-4) متعلم ويعطى كل فرد منهم دور معين، ويتم التعاون فيما بينهم لفهم واستيعاب المادة التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة منهم، ولابد أن يكون المتعلم نشطًا وفعالًا داخل المجموعة.
- **استراتيجية العصف الذهني:** أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن أن يستخدمه المعلم مع المتعلمين لتوليد أفكار جديدة وغير مألوفة حول مشكلة أو قضية معينة.
- **استراتيجية التعلم بالممارسة:** من أساليب التعلم بالمتعة التي تجعل المتعلم ينخرط في العمل ويتفاعل مع الموقف التعليمي بنشاط، خاصة إذا قدمت المفاهيم المرتبطة بها بطريقة جاذبة ومحفزة تسهم في تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع مهني يسوده جو المرح مما يساعد المعلم على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي والوصول الى المفاهيم العلمية من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية (الكبيسي والمشهداني، 2016، ص 92)
- **استراتيجية خرائط التفكير:** ثماني أدوات تعلم بصرية مرنة، مؤسسة على ثماني مهارات تفكير أساسية وتستخدم كاستراتيجية بحيث تقابل كل واحدة منها عملية تفكير أساسية في المخ تركز على أساس معرفي ومهاري.
- **استراتيجية الانفوجرافيك:** عرض بصري للمعلومات يجمع بين الكلمات والبيانات والصور بطريقة منظمة وموجزة ويمكن من خلاله فهم المعلومات المعقدة أو التي يصعب التعبير عنها نصًا.
- **استراتيجية التدريس الفعال:** عملية تنظيم المواقف التعليمية تنظيمًا دقيقًا مما يكسب المتعلمين المعرفة وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتنمية مهاراتهم بمراعاة بنية المادة ودور كل من المعلم والمتعلم، ثم تقويم ذلك تقويمًا شاملًا ومستمرًا.

بينما أضاف المناعي (2017، ص33) بعض استراتيجيات التعلم الممتع التي تتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي كالآتي:

. **استراتيجية التعلم بالترفيه** : هو دمج الفكاهة والطرافة واللعب في الدروس اليومية، وهو ما يسهم - بشكل كبير - في زيادة دافعية تلاميذ المرحلة الابتدائية للتعلم وتحويل المادة التي لا يستمتع المتعلم بدراستها إلى مادة ممتعة، مما يساعده في تنشيط قدراته العقلية و زيادة موهبته الإبداعية، والعمل على تطويرها، ويجعل المتعلم على تفاعل واتصال دائمٍ مع عناصر البيئة لإحداث التعلم و نمو الشخصية و السلوك، ويساعد التعلم الممتع المعلم في تصميم أنشطته وتطبيق برامجه داخل الصف لتحقيق الأهداف المطلوبة و يمكنه من التعامل مع مشكلة الفروق الفردية .

. **استراتيجية الطرائف العلمية** : هي كل ما يصدر من المعلم من قول أو فعل مقصود ومعد مسبقًا من شأنه أن يثير اهتمام تلاميذ المرحلة الابتدائية ويحدث لهم عجبًا ودهشة نحو موضوع الدرس، ويجعلهم في حالة تساؤل عن حقيقة هذا القول و السر الكامن وراء ذلك، ويتمثل دورها في إخراج المتعلم من الجو التقليدي للتعلم وتحدي عقله أن الطرائف العلمية تسهم في التقليل من الشعور بالملل، وتزيد من المتعة والجاذبية والخروج من الروتين والنمطية لما هو غريب، وميلهم نحو التعلم و حب الاستطلاع والرغبة في معرفة المزيد عن الموضوع ، كما يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدراسة العلوم . (دوفور وآخرون، 2010)

. **استراتيجية المسرحية التعليمية**: نشاط يشجع المحادثة اللحظية ويقوم بدور عالَم الكبار، وهي تساعد في تثبيت المعلومات خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، وتسهم في فتح مدى واسع من الأفكار والتساؤلات حول المادة العلمية، ويلاحظ قلة استخدامها في العملية التعليمية.

. **استراتيجية التعلم بالأناشيد والأشعار**: إدخال القصائد والايقاعات لتلاميذ المرحلة الابتدائية من أجل فهم المحتوى التعليمي بطريقة مبهجة، مما يساعد في بقاء أثر التعلم إذا وظفت بالطريقة الصحيحة.

. **استراتيجية التعلم بالأحاجي والألغاز**: أنشطة فردية وجماعية تقوم على المنافسة بين الفرق وتحكمها قواعد معينة، وتهدف للفوز وتحديد الفريق الفائز في النهاية، تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية على ممارسة المهارات وتبسيط المفاهيم والتفكير خارج الصندوق، وعلى المعلم اختيار الموقف المناسب الذي يقدم فيها الألغاز بحيث تتوافق مع موضوع الدرس.

. **استراتيجية لعب الأدوار**: نشاط يؤدى في مكان وزمان محددين وفق قواعد محددة مسبقًا ويقوم تلاميذ المرحلة الابتدائية باختيار الأدوار التي يقومون بتأديتها إذ يرافق الممارسة شيءٌ من التوتر والتردد والوعي باختلافها عن الواقع.

. **استراتيجية التعلم باللعب:** هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوسيع آفاقهم، فهو موقف نفسي ونشاط داخلي يقوم به المتعلم لتحقيق هدف معين، قد يكون للتسلية أو الترفيه، كما أنه يساعد المتعلم في أن يكون نشطًا وفعالًا داخل الصف، وينمي شخصيته ويكسبه الثقة بالنفس، واحترام حقوق الأخرين.

. **استراتيجية القصة التعليمية:** أسلوب تربوي تعليمي يهدف إلى تقديم المادة التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن طريق السرد القصصي لتحقيق الأهداف المقصودة ، ويساعد التعلم بالقصة المتعلمين في تحسين قدرة استيعابهم للمعلومات وتعزيز حب الاستماع لديهم وزيادة مشاركتهم الإيجابية، خاصة إذا كانت القصة مصحوبة بطرح أسئلة و يسودها جو من المتعة والتشويق، وهذا بدوره يزيد من حب المتعلم للمعلم والمادة، وبالتالي تنمية الخيال والإبداع لديهم، وعلى المعلم أن يراعي - عند اختيار محتوى القصة - مناسبته للهدف التعليمي لهذه المرحلة، وأن تكون أهداف القصة واضحة ومحددة مسبقًا

. **استراتيجية الرسوم الكرتونية:** استراتيجية تدريس تقدم فيها مجموعة من الرسوم الكرتونية باستخدام اللغة المكتوبة في فقاعات للتعبير عن المفاهيم العلمية، هدفها تحفيز تلاميذ المرحلة الابتدائية على المشاركة الإيجابية والتفكير وإزالة الغموض، وهي من استراتيجيات التعلم الممتع التي يعد التشويق والترفيه للتعلم عنصرًا أساسيًا فيها.

تأسيساً على ما سبق، يتضح أن للمعلم دور حيوي في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم التي تسهم في تفعيل استراتيجيات التعلم الممتع وتطبيقها في البيئة الصفية خلال تنفيذ الاستراتيجية لمواءمة المهارة والخبرة التعليمية لهذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، والخروج عن القوالب التدريسية النمطية إلى جو يسوده المتعة والفائدة والمشاركة، مما يجعل المتعلم يُخرج أفضل ما لديه.

. أهمية استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس العلوم:

إن تعليم المتعلمين في جو يسوده التفاعل والمرح والمتعة يتطلب استخدام استراتيجيات تساعد على إعمال العقل و التفاعل والعمل المشترك مثل : العصف الذهني ، التعلم التعاوني ، الطرائف و الألغاز ، المناقشة المثيرة للتفكير ، الألعاب التعليمية وغيرها، و تعد مادة العلوم وما تحتويه من خبرات و أنشطة وتجارب علمية من المجالات المشوقة والمثيرة التي يمكن من خلالها إشباع حاجات المتعلمين وتنمية ميولهم وما لديهم من حب استطلاع مما يجعلهم يشاركون في أنشطتها بفاعلية وإيجابية، ولابد أن يضاف إلى ما سبق توفير جو اجتماعي متفاعل ومفتوح ، وبيئة تعليمية تعلمية واقعية ومرنة تتميز بالبحث والتجريب وتبادل الآراء والأفكار والتعاون والسماح للمتعلمين بالتفكير بصوت عالٍ دون قيود لإخراج ما بداخلهم من إبداع .

وأشار بدوي (2023) إلى أن أبحاث الدماغ أكدت أن المتعة مفيدة لتحقيق التعلم الأصيل الذي يعتمد على الاحتفاظ بالبيانات والمعلومات لأطول فترة ممكنة، كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين على توظيف ذلك.

وقد أوصى العديد من الباحثين بضرورة استخدام التعلم الممتع في تحسين أداء وممارسات التلاميذ، ومنها دراسة (البركاتي، 2018؛ و عمر، 2016) .

إن التعلم الممتع يُعد بيئة تعليمية محببة إلى نفوس المتعلمين و يتم من خلالها توظيف الأنشطة التعليمية الممتعة التي يقومون بها داخل حجرة الدراسة وخارجها، وبالتالي اكتساب المفاهيم والمعلومات الجديدة بطرق مسلية وممتعة تحد من مشاعر الخوف والتوتر التي تصاحب المتعلمين تجاه مادة العلوم، إذ إنها تعد عميقة ودسمة بمحتواها وخصبة للتعلم والابداع فيستطيع المعلم أن يبدع في تصميم المواقف والأنشطة التعليمية ويستعين باستراتيجيات التعلم الممتع في تدريسها؛ ليعمل على استغلال طاقة المتعلمين الذهنية والحركية في آن واحد للحصول على الخبرة دون التركيز على الكم المعرفي مما يشجعهم على تطوير قدراتهم المختلفة .

تأسيسًا على ما سبق، يتضح أن استراتيجيات التعلم الممتع من الأساليب الفعالة في تدريس العلوم لدى المتعلمين كونها تستند على استقطاب الأفكار الإبداعية، ولاسيما بأنها تتيح لديهم القدرة على اكتشاف أحاسيسهم وأفكارهم في بيئة بعيدة عن التحديات والمشكلات، كما أنها تجعل التعليم للمتعلمين تعليمًا سلسًا للفهم والاستيعاب، ويساعدهم على تطوير القدرة الاستيعابية للذاكرة واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها، إضافة لكونها تضع المتعلم في مواقف وخبرات تيسر تنمية العديد من المهارات ومن بينها مهارات التفكير المنتج كما سيتضح ذلك لاحقًا.

دور معلم العلوم في تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع:

هناك العديد من الأساليب التي يستخدمها معلم العلوم أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع مع التلاميذ، التي من شأنها أن تحافظ على انتباههم وتحفيزهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية أثناء مرورهم بالمواقف التعليمية المتنوعة، ومن هذه الأساليب ما يأتي: (الحنفاوي، 2015):

- التعزيز بالمدح والثناء على أبسط الإنجازات وتمكينهم من النقاشات الصفية مع الأقران.
- الابتعاد عن الأنشطة التقليدية المعتمدة على التلقين واستخدام الأسئلة المثيرة للتفكير
- التنويع بواسطة الحركة والحواس واستخدام الإشارات واللعب، والمزاح.
- تغيير نبرات الصوت والتوقف والتكرار لتجنب الملل والترويح عن المتعلمين وهي من أكثر الطرق فاعلية في المحافظة على انتباه المتعلمين خلال مدة الدرس.

وتلعب شخصية المعلم وأسلوبه التدريسي وعلاقته مع المتعلمين دورًا مهمًا في اهتمام التلاميذ في مادة العلوم، إذ إن للمعلم الدور الرئيس في تشجيع المتعلمين على التفاعل عند تطبيق الأنشطة التعليمية، ومن ثم تعزيز المهارات والعلمية والعملية لديهم وجعلهم مشاركين في عملية التعلم، وأكد النتائج التي توصلت إليها دراسة عيد (2020) بأن أسلوب المعلم يعد من أبعاد التعلم الممتع الأكثر فاعلية، يليها دور المتعلم، ثم محتوى التعلم، وبيئة التعلم، واستخدام الوسائل التعليمية.

ونظم جانيل كروكس (2016) مجموعة من الإجراءات التي تساعد المعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع اشتملت على الآتي:

١ . دمج التكنولوجيا في التعليم يساعد المتعلمين على الانخراط والاستمتاع بالتعلم وعلى المعلم أن يستغل توجه المتعلمين للتقنية وتطبيقاتها خلال تقديم المحتوى العلمي لهم؛ للوصول الى تعلم ممتع، ومن تلك التطبيقات ألعاب الفيديو، الاستقصاء والبحث عن المعرفة من خلال المحركات البحثية الأمنه، استخدام الأجهزة اللوحية في الوصول للمعلومات.

٢ . بناء بيئة صفية يسودها المرح والإثارة وذلك بدمج الأنشطة الممتعة في المواقف التعليمية والموضوعات المعقدة باستخدام العروض العملية والمسابقات.

٣ . توجيه المتعلمين إلى إجراء التجارب بأنفسهم لأنهم يجدون المتعة من خلال التعلم بالممارسة، وتعد طريقة مميزة للوصول بالتعلم إلى أن يكون ذا معنى وأكثر متعة.

٤ . مراجعة الدروس بطريقة مرحة وممتعة ليقبل المتعلمون على التعلم بشغف ودافعية عالية من خلال استراتيجيات: الكرسي الساخن، العصف الذهني، الألعاب والمسابقات.

٥ . الخروج عن الرتابة عبر تفعيل الخروج برحلة وزيارة لأماكن متنوعة كالحدائق والمتاحف، أو إعطاء الدرس في الفناء الخارجي للمدرسة لجعل التعلم أكثر متعة.

٦ . تفعيل التعلم التعاوني وفرق العمل؛ إذ أكدت العديد من الأبحاث أن المتعلمين يحتفظون بالمعلومات مدة أطول عند اكتساب المعرفة في ج اجتماعي أمن خلال تفاعلهم مع أقرانهم؛ وهذا بدوره يعزز مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات التواصل لديهم.

٧ . إعطاء استراحة للمتعلمين؛ لأن تلاميذ المرحلة الابتدائية يملون سريعاً لذا لابد أن تعطى أدمغتهم قسطاً من الراحة تماشياً مع ما أظهرته نتائج الأبحاث حول خصائص المتعلمين في هذه المرحلة التي أكدت على أن التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يتعرضون لكسر الرتابة طوال اليوم الدراسي.

٩ . تعريض المتعلمين لأنشطة تثير قدراتهم والعليا من خلال الذكاءات المتعددة التي توجههم إلى الطريقة التي يتعلمون بها لمعالجة معلوماتهم؛ إذ إن هذه النظرية تساعد المعلم على توصيل المعلومة للمتعلم بما يتلاءم ويناسب نمط التعلم لديه.

١٠. وضع قواعد خاصة بالصف تتيح للمتعلم الاختيار بين البدائل المختلفة.

ومما سبق يتضح أن المعلم يلعب دوراً مهمًا في خلق بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة تسهم في عرض المحتوى العلمي في مقرر العلوم لجعل التعلم أكثر متعة وتشويقاً من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة تجنبه تقديم المحتوي العلمي في قالب موحد روتيني بطرق تقليدية تفعيل المشاركة والمناقشة بين المعلم والمتعلمين وتكسر الروتين من خلال إعطاء الدرس في المختبر المدرسي أو الفناء الخارجي بدلًا من الصف الدراسي والاعتماد على إجراء التجارب بالمحسوسات اليدوية أو المعامل الافتراضية للسماح للمتعلمين بحرية الحركة داخل الصف أثناء أداء المهام المطلوبة . وهذا بدوره يتطلب تصميم الأنشطة التعليمية الاستقصائية غير التقليدية لتنمية وتعزيز مهارات التفكير المنتج لدى المتعلمين.

. دور المتعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع:

تعد استراتيجيات التعلم الممتع من استراتيجيات التعلم القائمة على الفلسفة البنائية، التي يلعب فيها التعلم دوراً حيويًا ونشطًا في المواقف التعليمية المتنوعة التي ينفذ الأنشطة التعليمية من خلالها. وقد لخص Perkins (2002) أنواع المتعلمين والأدوار المميزة التي يقومون بها في البرامج والاستراتيجيات القائمة على البنائية فيما يأتي:

١ – المتعلم النشط: يسعي المتعلم للوصول إلى المعرفة والفهم، ويحاول اكتسابها بنشاط، من خلال المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة، ووضع الفرضيات التنبؤية والتجريب والاستقصاء العملي.

٢ – المتعلم الاجتماعي: يبني المتعلم المعرفة والفهم اجتماعيًا، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، بل بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع أقرانه وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي.

٣ – المتعلم المبدع: يكتسب المتعلم المعرفة من خلال الاكتشاف والاستنتاج، ويعيد بناء ما تعلمه ويصبح بطريقة تؤهله للإبداع والإنتاج وفقاً للبنائية عند بياجيه. كما أكد بياجيه على أن المعرفة تبنى داخل العقل لذا رفض فكرة أن يكون المتعلم سلبيًا ويتلقى المعلومات بصورة تقليدية وشدد على أن يؤدي المتعلم دورًا إبداعيًا نشطًا في عملية تعلمه، ويمتد نشاطه حتى بعد عملية التعلم لمرحلة تقويمه ذاتيًا.

وتأسيساً على ما سبق، نستنتج أن الدور الذي يقوم به المتعلم في أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع يتضمن ما يأتي: المشاركة في اختيار الأنشطة التعليمية، الاكتشاف والتقصي والبحث عن المعرفة بنفسه، المسؤولية في إدارة التعلم وتقويمه، وهذا ينمي لدي المتعلم مهارات التفكير في حل المشكلات التي قد تواجهه في الموقت التعلمي الذي يمر به.

.أساليب تقويم المتعلم في ضوء استراتيجيات التعلم الممتع:

تعددت أساليب التقويم الحديثة التي نادى بها التربويون والمتخصصون في المناهج بتطبيقها في العملية التعليمية في الآونة الأخيرة. وقد أشار كل من (عبد الأمير وآخرون، 2014؛ البشير وبرهم، 2012) إلى أبرز تلك الأساليب التقويمية التي يتناسب استخدامها في تقويم المتعلمين عند تفعيل استراتيجية التعلم الممتع ونذكر منها:

. **التقويم التشخيصي:** الذي يهدف إلى تحديد خبرات المتعلم ومهاراته السابقة، ويُستخدم قبل البدء في عرض المحتوى العلمي ليساعد المعلم على تحديد احتياجات التلاميذ، للوقوف على نقاط الضعف والقوة لديه.

. **التقويم البنائي:** يتم من بداية الحصة الدراسية إلى نهايتها، ويساعد المعلم على التأكد من مستوى المتعلمين أثناء عرض المحتوى العلمي من خلال الأنشطة التعليمية لتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.

. **التقويم الختامي**: يتم في آخر الحصة أو الفصل أو الوحدة الدراسية بهدف تقديم ملخص تراكمي للحصيلة المعرفية التي اكتسبها المتعلم خلال الفترة منذ بداية عملية التعليم حتى نهايتها.

. **التقويم الذاتي**: هو تقويم المتعلم لذاته، إذ يقوم بتقويم نفسه لمعرفة أخطائه وتصحيحها، وعدم الوقوع بها مرة أخرى مستقبلاً، وهو النوع الذي تتجه إليه في الرؤية الحديثة للتربية.

كما اقترح كل من (الطراونة، 2011؛ بدوي، 2009؛ حسنين، 2005) عددًا من أساليب التقويم التي يفضل تطبيقها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي المتمثلة في الآتي:

- **خرائط المفاهيم:** تعد أحد المنظمات البصرية التي تحدث جوًا من المتعة عند استخدامها، وتعطي تقييماً واضحاً عن المستوى المعرفي الذي وصل إليه المتعلم مقارنة بالاختبارات.
- **تقويم الأداء:** يساعد على توظيف المهارات التي يتعلمها المتعلم في مواقف واقعية تظهر إتقان ما تعلمه في ضوء النتاجات التعليمية المنجزة، ومن أساليبه: التقديم، العروض، المحاكاة.
- **تقويم الورقة والقلم:** من الاستراتيجيات التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للحصيلة المعرفية والمهارية وتتمثل في الاختبارات.
- **المشروعات:** تستخدم في قياس قدرة المتعلمين على الإبداع في مهمة ما والربط والتكامل بين أجزاء المعرفة وتدريبهم على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف تعليمية حقيقية.
- **ملفات الإنجاز:** عبارة عن ملف يشتمل على مجموعة أنشطة متنوعة ممثلة لأعمال المتعلمين، تتضمن شواهد من الأعمال المكتوبة والعروض العلمية والعملية، والاختبارات القصيرة وملخصات الأداء.

- **الوجه الملائم:** يصمم وفق البارومتر الثلاثي (سعيد، محايد، متكدر) ليتمكن المعلم من الوصول إلى معرفة وإدراك مشاعر المتعلمين. وهو مقياس يطلب من المتعلمين تغذية راجعة في نهاية الحصة لمعرفة انطباعهم حول الأنشطة العلمية والحصة ككل.

المبحث الثاني: التفكير المنتج (Productive thinking):

تتعدد تعريفات التفكير وتتنوع مفاهيمه وتتشعب نتيجة تعدد المذاهب والاتجاهات الفكرية والعلمية، فكل يعرفه من زاويته الخاصة بحسب المجال العلمي الذي يتخصص فيه، والمنهج الذي يتبناه ويسير عليه. ولهذا فإن تحديد مفهوم التفكير يعد مدخلًا رئيسًا ومنطلقًا مهمًا لدراسة التفكير وتنمية مهاراته المختلفة، والخطوات المتبعة لتنفيذ هذه المهارات والإجراءات المطلوبة لتعليمها، تحقيقًا للأهداف المنشودة، وتحسينًا للمخرجات المتوقعة، وفيما يأتي عرض لبعض تعريفات التفكير:

عرفه جروان (2002) بأنه: "مجموعة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه وقد يكون هذا المعنى ظاهرًا حينًا و غامضًا حينًا آخر" ص 33.

ويعرف ابن منظور (2003) التفكير بأنه: " الفكر بالفتح والفكر بالكسر: إعمال الخاطر في الشيء" ص 76.

وللتفكير أنواع كثيرة وأنماط متعددة، ولكل نمط مهاراته الخاصة، وجميعها تعد ذات أهمية كبيرة لتنمية التفكير لدى المتعلم خلال تفاعله مع المواقف التعليمية التي يمر بها، وقد بات يُنظر إلى التفكير على أنه طريق تحسين الفكر التعليمي وإدراك العلميات وفهمها (عودة، 2016، ص 2).

يعد التفكير المنتج أحد أنماط التفكير المعتمدة على دمج وتوظيف وممارسة مهارات التفكير الإبداعي والناقد، بهدف التوصل إلى نتائج جديدة وتوليد أفكار غير مألوفة، ويتضمن التفكير المنتج تخطيطًا لما يفعل المتعلم وتخيلًا للمواقف والنظر في الآراء واتخاذ القرارات بجانب توليده للأفكار (جابر، 2008 ص 39)، وترجع جذور التفكير المنتج إلى نظرية جيلفورد (1956) الذي أكد - وفق نظريته - أن التفكير المنتج يعد من مهارات التفكير العليا، الذي يتكون من خمس عمليات رئيسة هي: المعرفة Cognition، التذكر Memorization، التفكير المتشعب Divergent Thinking، التفكير التقاربي Convergent Thinking، التفكير التقييمي Evaluate Thinking، وبالمرور بثلاث عمليات فقط من هذه العمليات يستحدث الفرد معرفة سابقة ومعلومات مستحدثة لتوليد أفكار جديدة. (Guzey & Jung , (2020)

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن تفسير التفكير المنتج وفقًا لنظريتي (نظرية تايلور – نظرية الاستبصار) التي من خلالها يسهم في إكساب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للمواقف الحياتية وتساعدهم على

النجاح مستقبلًا، وإيجاد أفضل الحلول للمشكلات، فالمتعلمين بحاجة إليه في جميع مراحل حياتهم، كما يسهم في المشاركة الفاعلة في المجتمع (العراك وحمدالله، 2018).

- مفهوم التفكير المنتج (The Concept of Productive thinking):

تطرق العديد من الباحثين والتربويين لمفهوم التفكير المنتج، فقد عرفه شاهين (2020) بأنه: "أحد أنواع التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد للوصول لحلول مبتكرة وغير مألوفة ". ص.853.

بينما عرفه العراك وآخرون (2018) بأنه: "نوع من التفكير الذي يربط بين مهارات التفكير الإبداعي والناقد لطرح مجموعة من الأفكار والحلول المثمرة من خلال الأنشطة التعليمية للوصول إلى قرارات يستفاد منها في مواقف الحياة المختلفة" ص.33.

ووفقاً لكلٍ من Lie & Guzey (2020) فإن التفكير المنتج: "مجموعة من العمليات العقلية التي تتضمن التذكر، والإدراك والتفكير المتباين والمتقارب والتقييمي، ويتم من خلالها تحديد المشكلة وتحليلها والخروج بأفكار غير مألوفة بالاستعانة بالمهارات الابتكارية والناقدة لإصدار الأحكام ووضع الحلول لهذه المشكلة".p14 .

وأشار الديات والفيومي (2022) إلى أن التفكير المنتج أسلوب يتيح للمتعلم فرصة للتجديد في مختلف المجالات من خلال المهارات التي يتمتع بها، والتي تفسح المجال أمام المتعلم للتعرف على طرائق جديدة للقيام بمواجهة المشكلات وحلها بطرق إبداعية تحقق العديد من النتائج الإيجابية التي تعود على المتعلم والمجتمع على حدٍ سواء.

وأكد كل من خلف وآخرين (2023) أن المبدأ الأساسي للتفكير المنتج يتمثل بنوعين من مهارات التفكير العليا التي هي مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد، ففي البداية يتم التفكير بطريقة إبداعية لتوليد أفضل الخيارات والحلول الممكنة والأفكار غير المألوفة، ثم يتم - بعد ذلك - التفكير بشكل ناقد لتقييم هذه الخيارات والحلول لاختيار أفضلها والأنسب منها.

يتضح مما سبق أن التفكير المنتج يتضمن عملية تراكمية ديناميكية معقدة تحدث داخل الدماغ لا تقتصر على نوع واحد من التفكير؛ وإنما تتكون من حصيلة التفاعل بين أكثر من نوع من أنواع التفكير كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الابتكاري. وتتم خلال تفاعل الخبرات السابقة في البنية المعرفية لدى المتعلم لإنتاج أفكار جديدة وتحليلها وتقييمها، وهذا يعكس كونه عملية معقدة.

-مهارات التفكير المنتج (Productive thinking skills):

إن التداخل والترابط بين نمطي التفكير الإبداعي والتفكير الناقد؛ أنتج تفكيرًا جديدًا عرف بالتفكير المنتج. وأشار Aranda & Other إلى أن التمييز بين هذين التفكيرين أمر مستحيل؛ لأن كلا النمطين بينهما

تقاطعات من كونهما يتميزان بالحداثة، وأن الفرق بينهما ليس في النوع، بل في الدرجة والتركيز، وأضاف أيضًا أن مستوى التفكير النقدي المرتفع يصاحبه ارتفاع في مستوى التفكير الابتكاري والعكس صحيح، ومن هنا يمكن القول: إن ممارس التفكير المنتج هو الفرد القادر على تولي المهام والأدوار القيادية بمستوى عالٍ من الإنتاجية بما يتوافق مع متطلبات المستقبل.

تعتمد مهارات التفكير المنتج على قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات التي تتطلب منه ممارسة بعض المهارات العقلية المعقدة بتسلسل محدد أثناء ممارسة المتعلم الأنشطة التعليمية المتضمنة في المنهج المدرسي. (حسن، 2024)

فقد عرف كاظم (2019) مهارات التفكير المنتج بأنها: "عمليات ذهنية تتطلب مجموعة من القدرات والمهارات لاكتشاف علاقات جديدة وتحقيق أهداف معينة بدوافع خارجية أو داخلية أو كليهما معًا بالتفاعل بين الادراك الحسي مع الخبرة". ص.110

وأشار كل من (عبد الفتاح، 2018؛ وجاد الحق، 2020؛ محمد ،2022؛ وعزب، 2023) إلى أن للتفكير المنتج مجموعة من المهارات صنفها على النحو الآتي:

- **معرفة الافتراضات:** تعني القدرة على التميز بين درجة صدق المعلومات وعدم صدقها، والتمييز بين الرأي والحقيقة والغرض من المعلومات المعطاة.
- **الاستنتاج:** يعني قدرة المتعلم على تصنيف الأفكار وتنظيمها واستخلاص نتيجة من حقائق معينة وإدراك صحة النتيجة أو خطأها في ضوء الحقائق المعطاة.
- **تقويم الحجج:** يعني قدرة المتعلم على تقويم الفكرة وقبولها ورفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.
- **التنبؤ:** يعني قدرة المتعلم على تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات والتنبؤ بالنتائج المحتملة في ضوء حقائق معينة.
- **التفسير:** قدرة المتعلم على استيعاب المواقف وتفسيرها بشكل منطقي، والتعبير عنها بدلالة واسعة، وتضم في ثناياها كلاً من: (التصنيف، استخراج المعنى، توضيح المعنى).
- **الأصالة:** هي قدرة المتعلم على إنتاج أفكار جديدة من أجل تقديم حلول غير متوقعة للمشكلات، وتعد الأصالة من أهم مهارات التفكير المنتج لأنها تهتم بإنتاج شيء جديد وغير مكرر.
- **الطلاقة:** تعني قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المتعلقة بموضوع ما، وتشمل كلاً من:
  - الطلاقة اللفظية: تعني قدرة المتعلم على ذكر أكبر عدد من الأحرف أو الكلمات المرتبطة بموضوع معين.

- الطلاقة الفكرية: تعني قدرة المتعلم على ذكر المعلومات والمفاهيم ذات العلاقة بموضوع محدد.
- طلاقة الأشكال: تضم هذه الطلاقة القدرة على تكوين أكبر عدد من الأشكال عند التعرض لمثيرات بصرية.

– **المرونة:** تعني قدرة المتعلم على التفكير بأساليب مختلفة ومتباعدة، وتغيير الحالة الذهنية والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر، مع ما يتطلبه موضوع ما أو موقف معين، ومن أشكال المرونة: (المرونة التلقائية، المرونة التكيفية، ومرونة إعادة وضع المفاهيم لحل المواقف الجديدة واستبعاد القديم منها).

ونستنتج مما سبق أن مهارات التفكير المنتج تتضمن دمج عدد من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. ويمكن اعتماد تصنيف (جاد الحق، 2020) لمهارات التفكير المنتج الذي يتمثل في المهارات الآتية: (مهارة الاستنتاج، مهارة التنبؤ، مهارة التفسير، مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة الأصالة) كونها الأقرب والأمثل في التطبيق أثناء عملية التعلم وتصميم أنشطة تعليمية تتضمن خبرات تعليمية متنوعة ومتطورة.

.سمات ممارسي التفكير المنتج:

ومن السمات الشخصية لمن يمارس التفكير المنتج ما أشار إليه (القداح، 2017) على النحو الآتي:

- المرونة العقلية.
- الحساسية تجاه المشكلات.
- وضع الأشياء في تصنيف واحد.
- البحث عن كيف تعمل الأشياء واختبار الاحتمالات الممكنة.
- استخدام الطريقة التحليلية في حل المشكلات.
- ابتكار أفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجهه.
- استخدام ما لديه من معلومات لحل مشكلة تواجهه.
- البرهنة على صحة رأيه أو صحة ما لديه من معرفة.
- شرح الكيفية التي يعمل أو يحل بها المشكلة.
- قياس الأشياء وتصنيفها وتحليلها.
- البحث عن الأسباب والنتائج لكل حدث، إذ يعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي.

دور معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج:

إن للمعلم دورًا كبيراً في تنمية أنماط التفكير المنتج لدى المتعلمين من خلال ما يقوم به من ممارسات داخل غرفة الصف والتي تتمثل فيما يأتي: (راغب، 2013، 69)

- تهيئة المواقف التعليمية التي تثير تفكير المتعلم، إذ يقدم مشكلات تستلزم معرفة الحقائق والبحث عن علاقات السبب والنتيجة.
- يؤكد على الأداء والفهم، ويقبل ويشجع ذاتية المتعلم، فينظر إليه على أنه صاحب إرادة عند التفاعل في مواقف التعلم وتقييم التعليم.
- منظم لبيئة التعلم بحيث يشجع جو الانفتاح العقلي، وديموقراطية التعبير عن الرأي ومصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- موفر لأدوات العمل مثل الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز المهام التعليمية بالتعاون مع المتعلمين.
- تحفيز المتعلمين على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، مما يشجع على تبادل الأفكار والخبرات وينمي الثقة بالذات واحترام الآخرين.
- يطرح الأسئلة التي تثير اهتمام المتعلم حول قضية أو موقف أو مشكلة ما، وتحفيزه على ابتكار أفكار جديدة وطرح حلول بديلة حول الموقف أو المشكلة المطروحة.

. أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج في تدريس العلوم:

تعد تنمية مهارات التفكير المنتج هدفًا تسعى المؤسسات التعليمية بمراحل التعليم إلى تحقيقه لما له من فائدة عملية للمتعلم تجعله يدرك ما اكتسبه من المعرفة، ويستفيد منها في شتى المجالات الحياتية وليس في مقررات العلوم فقط، وذلك من خلال الممارسات التي يقوم بها المتعلم التي تعبر عن أداءاته الذهنية بحيث يكتسب من خلالها المرونة في حل ومعالجة المشكلات واتخاذ القرارات **(محمد**، 2018، ص 442).

وقد أشار رزوقي وآخرون (2018) إلى أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج في الآتي:

- يحفز المتعلم على الاطلاع والبحث في مصادر المعرفة المختلفة وزيادة حصيلته المعرفية وضبط أفكاره فضلًا عن تحفيز روح التساؤل لديه.
- يساعد في تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى عملية عقلية نشطة وبالتالي فهم واستيعاب المحتوى بشكل أعمق ثم الخروج بنتائج وأفكار جديدة.
- يساعد المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه بطريقة ناقدة وإبداعية، وتجنب الوقوع في الأخطاء نتيجة لما يقوم به من استدلالات وتنبؤات.
- يسهم في تنمية التفكير الجدلي عند المتعلم بحيث يكون مستقلًا في تفكيره، ومتحررًا من التبعية، ومكتملًا من الناحية العقلية والوجدانية.

واستنادًا إلى ما سبق، يعد التفكير المنتج من المقومات الأساسية لتحقيق فاعلية المتعلمين في العملية التعليمية ومن أحد أنماط التفكير التي أكدت عليها مهارات القرن الحادي و العشرين ؛ لذلك فإن العمل على تنمية مهارات التفكير المنتج في تدريس العلوم متطلب حيوي لمتطلبات التنمية المستدامة في مجال التعليم ومهارات القرن الحادي والعشرين، وهي تساعد المتعلمين على تحليل المشكلات، وتطبيق المفاهيم لإيجاد حلول فعالة ومبتكرة، وتشجيعهم على ربط المعارف العلمية بالمهارات الحياتية ، وحثهم على التحري والاستكشاف والبحث عن المعرفة وتقييمها ونقدها.

الدراسات السابقة: **Review of The Previous Study.**

تعرض الباحثتان في هذا الجزء أهم الدراسات العربية والأجنبية التي أمكن الاطلاع عليها في موضوع البحث، وسيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، ويلي ذلك تعقيب عام على الدراسات المقدمة؛ وذلك على النحو الآتي ووفقًا للمحاور الآتية:

سيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين على النحو الآتي:

١ – المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم الممتع.

٢ . المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير المنتج.

. المحور الأول: الدراسات التي تناولت استر اتيجيات التعلم الممتع:

هدفت دراسة (Kara & Yesilyurt, 2007) إلى معرفة أثر المحاكاة التعليمية والتعليم الترفيهي المرتبطة بموضوع المفاهيم الوراثية على تحصيل الطلاب وتنمية الاتجاه وتعديل المفاهيم الخاطئة، وتحقيقًا لهذا الهدف اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وطُبق عليها اختبار تحقيق المفاهيم الوراثية، واختبار تعديل المفاهيم الخاطئة ومقياس الاتجاه نحو علم الأحياء قبل وبعد تجربة البحث، وبينت النتائج أن استخدام التعليم الترفيهي أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب في اختبار المفاهيم الوراثية، وزيادة اتجاه الطلاب نحو علم الأحياء، ولكن لا تزال هناك بعض المفاهيم الخاطئة .

ومن جمهورية مصر العربية هدفت دراسة عمر (2016) إلى الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على الانفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، إذ طبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية (تدرس باستخدام الاستراتيجية القائمة على الانفوجرافيك) وقوامها (40) تلميذًا، والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة الاعتيادية) قوامها (40) تلميذًا، وقد تم استخدام اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاستمتاع بتعلم العلوم كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تدريس العلوم باستخدام الاستراتيجية

المقترحة القائمة على الانفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية، واكتساب مهارات التفكير البصري، وتنمية الاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

ومن الأردن بينت دراسة سمارة (2018) أثر استخدام التعلم الممتع في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي ذوات السعات العقلية المختلفة، وتكونت الدراسة من عينة قوامها (81) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمثلت أدوات الدراسة في: اختبار السعة العقلية، اختبار تنمية المفاهيم العلمية، مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم. وخلصت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار تنمية المفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم يعزى إلى الطريقة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الممتع، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطالبات ذوات مستوى السعة العقلية المرتفع والمتوسط والمنخفض على اختبار تنمية المفاهيم العلمية يعزى إلى مستوى السعة العقلية المرتفع، وعدم وجود فرق على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وبينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار تنمية المفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم يعزى إلى التفاعل بين طريقة التعلم الممتع والسعة العقلية.

ومن المملكة العربية السعودية جاءت دراسة البركاتي (2018) لبناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهم التدريبية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من تصميم الباحثة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتألفت عينة الدراسة من (247) معلمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وخلصت نتائج الدراسة إلى تدني نسب استخدام استراتيجيات التعلم الممتع، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على متطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم الممتع وآليات استخدامها مع التلميذات.

وقام السيد (2019) بدراسة كان الهدف منها التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعلم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن ذوي الإعاقة السمعية، وتم تدريس وحدة " الروافع " في مادة العلوم للعام الدراسي 2020 – 2019 باستخدام التعليم الترفيهي تحقيقًا لذلك الهدف، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية (التي تدرس باستخدام التعليم الترفيهي) المكونة من (9) تلاميذ، والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) المكونة من

(6) تلاميذ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم العميق، ومقياس الكفاءة الذاتية. وبينت النتائج فاعلية استخدام التعليم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة نصر (2019) إلى استخدام التعليم الترفيهي في تدريس وحدة الطاقة لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت أداتين للقياس هما: اختبار تحصيلي في ذات الوحدة، ومقياس للاندماج الأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

. التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم الممتع:

. من حيث أهداف دراسات هذا المحور نجد أن أغلب دراسات هذا المحور قد ركزت على اختبار أثر أو فاعلية التدريس وفقًا لاستراتيجيات التعلم الممتع على تنمية نواتج تعلم معرفية ووجدانية ومهارية مختلفة في مقرر العلوم. وساد ذلك في أغلب الدراسات التي تم عرضها، ومن الملاحظ أن استراتيجيات التعلم الممتع في دراسات هذا المحور كانت بمثابة المتغير المستقل المستخدم كمعالجة تجريبية سواء كاستراتيجية تدريسية كما هو الحال في دراسات (Kara & Yesilyurt , 2007)؛ عمر، 2016؛ سمارة، 2018؛ السيد، 2019؛ نصر، 2019) أو كبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الممتع كما هو الحال في دراسة (البركاتي ، 2018) .

. ومن حيث المناهج البحثية المتبعة في دراسات هذا المحور، فقد كان من منهج البحث التجريبي أو شبه التجريبي - خاصة المعتمد على تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مع اختبار قبلي واختبار بعدي – هو المنهج والتصميم البحثي الأكثر توظيفًا في دراسات هذا المحور نظرًا للحاجة إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية نواتج تعلم مقرر العلوم. ومع ذلك فقد تم توظيف منهج البحث الوصفي المسحي كما في دراسة (البركاتي، 2018).

ومن حيث البيئة التعليمية التي تم تنفيذ الدراسات فيها؛ فمن الملاحظ أنه على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في دول عربية عديدة فإن هناك قلة واضحة في الدراسات المحلية المطبقة في المملكة العربية السعودية؛ مما يشير إلى حاجة ماسة إلى دراسات تستكشف أثر استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس مقرر العلوم. وتنوعت المراحل الدراسية للطلاب المشاركين في دراسات هذا المحور ما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (عمر، 2016؛ سمارة، 2018؛ نصر، 2019) والمرحلة المتوسطة (السيد، 2019) و المرحلة الثانوية في دراسة (Kara & Yesilyurt , 2007) . بينما أجريت دراسة (البركاتي، 2018) على عينة من المعلمات.

ومن الملاحظ أن أغلب الدراسات التي تم عرضها كانت قد ركزت على أثر أو فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع خاصة في تنمية التحصيل الدراسي والفهم العميق في مقرر العلوم كمتغيرات معرفية وهو ما كان موضحًا في دراسات كل من (Kara & Yesilyurt , 2007 ؛ السيد، 2019؛ نصر، 2019). كما ركزت دراسات أخرى على تنمية الجوانب الوجدانية للتعلم كالاتجاهات نحو مقرر العلوم (Kara & , 2007 Yesilyurt؛ سمارة 2018)، ومن الملاحظ وجود قلة في الدراسات التي ركزت على دور استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية الجوانب المهارية للتعلم كمهارات التفكير البصري (كما هو الحال في دراسة عمر، 2016). ولذلك فإن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تستكشف استراتيجيات التعلم الممتع وفاعليتها في تنمية متغيرات مهارية ووجدانية متنوعة في مقررات العلوم.

. أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم الممتع:

تتشابه الدراسة الحالية مع الاتجاه العام السائد في دراسات المحور الأول من حيث التركيز على فاعلية أو أثر التفكير المنتج في تنمية بعض نواتج تعلم مقرر العلوم. كما تتشابه مع الاتجاه العام لدراسات هذا المحور في استخدام منهج البحث شبه التجريبي، إلا أنها في الوقت ذاته تختلف عن دراسات هذا المحور في عدة جوانب من بينها أنها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثتين الحالية - التي يتم تطبيقها في المملكة العربية السعودية وهي من الدراسات القليلة التي يتم تطبيقها على تلميذات المرحلة الابتدائية، كما أنها تختلف في نوعية المتغيرات التابعة التي تستكشف فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنميتها، وتركز الدراسة الحالية على متغيرات جديدة، هي مهارات التفكير المنتج، وهي المتغيرات التي لم يسبق تناولها في أي من الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور.

. المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير المنتج:

من مصر قام هاني (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات كاجان Kagan's Strategiesفي تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة كفر الشيخ للعام الدراسي 2016 – 2017، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وقائمة بمهارات التفكير المنتج واختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس التعاون، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

جاءت دراسة علي (2018) للتعرف على مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء في العراق، واتبعت الدراسة منهجية البحث الوصفي لتحليل الفصول الثلاثة من كتاب

الأحياء للصف الخامس، وطبقت الدراسة على عينة عددها (110) طالبات، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار طورته الباحثتان. أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير المنتج في الصف الخامس العلمي كانت ضمن المستوى المقبول. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تنمية مهارات التفكير المنتج في تدريس العلوم لما له من أثر إيجابي في تحسين النقد الإبداعي لدى الطالبات.

بينما هدفت دراسة العبد الله والجبوري (2018) إلى التعرف على مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء، وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، إذ تكونت عينة الدراسة من (55) طالبًا من طلاب الصف الثاني متوسط في المديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي 2017 – 2016، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار التفكير المنتج، وقد دلت النتائج على أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف الثاني متوسط جاء ضعيف، ودون المستوى المقبول.

كما قام عبدالحميد والشافعي (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات التفكير المنتج والدافعية العقلية و الفضول العلمي لدى طلاب كلية التربية في شعبة الكيمياء، وتكونت عينة البحث من (87) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (43) طالبًا وطالبة من طلاب شعبة الكيمياء، وضابطة (44) طالبًا وطالبة من طلاب شعبة الفيزياء، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، ومقياس الفضول العلمي واختبار التفكير المنتج من إعداد الباحثتين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الدافعية العقلية والتفكير المنتج و الفضول العلمي.

كما أجرى عبد العال وراشد (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تعلم الاختراعات العلمية لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد وحدة مطورة قائمة على التعلم بالاختراعات العلمية ومقياس التفكير المنتج، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة ناصر الإعدادية بحلوان، وتوصلت النتائج إلى حدوث تحسن في مهارات التفكير المنتج لعينة البحث.

وهدفت دراسة الشهراني والقرني (2021) إلى التعرف على فاعلية تراكيب كيجان (Kagan) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي و البعدي، وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (60) طالبة من طالبات البحث السادس الابتدائي اللاتي يدرسن في المدارس الحكومية بمدينة بيشة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1443هـ)، وتمثلت أداة البحث

في اختبار مهارات التفكير المنتج على مجموعتي البحث، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج (الاستنتاج ، التفسير ، الطلاقة ، المرونة) لصالح المجموعة التجريبية، وبحجم تأثير مرتفع، وبفاعلية مرتفعة.

بينما استقصت دراسة العجمي والوداعي (2022) مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المنتج في ضوء تطبيق معلماتهن للممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة أبها، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مقياس لمهارات التفكير المنتج، وأظهرت النتائج أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج جاء بدرجة منخفضة ودون المستوى المطلوب.

. التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير المنتج:

من حيث أهداف الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور، فقد تباينت بشكل كبير فيما بينها. إذ نجد أن أغلب الدراسات قد ركزت على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى الطلاب، كما هو الحال في دراسات كل من (هاني، 2017؛ عبدالحميد والشافعي، 2021؛ وعبدالعال وراشد، 2021؛ الشهراني والقرني، 2021). وركزت دراسات أخرى على الكشف عن مستوى مهارات التفكير المنتج لدى الطلاب كما هو الحال في دراسات كل من: (علي، 2018؛ العبدالله والجبوري، 2018؛ العجمي والوداعي، 2022).

. كما كان هناك تباين في أهداف هذه الدراسات، كان هناك تباين في المناهج البحثية التي تم توظيفها، وإن كانت أغلب الدراسات قد اعتمدت على منهجية بحثية تجريبية أو شبه تجريبية وذلك للكشف عن أثر طرق ومداخل ونماذج تدريسية متنوعة وكذلك برنامج تعليمي وتدريبي في تنمية مهارات التفكير المنتج، كما هو الحال في دراسة (عبدالحميد والشافعي، 2021)، واعتمدت دراسات أخرى على منهج البحث الوصفي المسحي كما هو الحال في دراسات كل من (علي، 2018؛ العبدالله والجبوري، 2018؛ العجمي والوداعي، 2022).

. ومن حيث العينات التي تم تطبيق الدراسات السابقة لهذا المحور عليها، فقد أجريت بعض الدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية (هاني، 2017؛ الشهراني والقرني، 2021)، أجريت دراسات أخرى على طلاب المرحلة المتوسطة (العبدالله والجبوري، 2018؛ عبدالعال وراشد، 2021؛ العجمي والوداعي، 2022). كما أجريت دراسة (علي، 2018) على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (عبدالحميد والشافعي، 2021) على عينة من طلاب الجامعة. وتضمن هذا المحور دراسة أجريت في البيئة المحلية كدراسة (الشهراني والقرني، 2021؛ العجمي والوداعي، 2022) خلافًا للمحور السابق.

.ولجمع البيانات المتعلقة بمهارات التفكير المنتج في هذه الدراسات؛ فقد كانت الأداة الأكثر شيوعًا هي المقاييس الموضوعية المقننة لمهارات التفكير المنتج وذلك في أغلب الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور.

.وقد تنوعت المداخل التدريسية والتدريبية التي تم الاعتماد عليها في تنمية مهارات التفكير المنتج في الدراسات ما بين الممارسات الهادفة لتنمية مهارات التفكير المنتج، أو استخدام الاختراعات العلمية كما في دراسة (عبدالعال وراشد، 2021) أو استخدام المفاهيم التكنولوجية كما في دراسة (عبدالحميد والشافعي، 2021)، أو استخدام الممارسات العلمية والهندسية كما هو الحال في دراسة (العجمي والوداعي، 2022).

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات التي تناولت مهارات التفكير المنتج:

تتشابه الدراسة الحالية مع الكثير من دراسات هذا المحور خاصة دراسات كل من (هاني، 2017؛ والشهراني والقرني، 2021؛ عبدالحميد والشافعي، 2021؛ عبدالعال وراشد، 2021) في أنها تستخدم معالجات تدريسية تجريبية من أجل العمل على تنمية مهارات التفكير المنتج، كما تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة لهذا المحور في أنها تسعى إلى تنمية مهارات التفكير المنتج من خلال مقرر العلوم. كما تتشابه الدراسة الحالية مع أغلب دراسات هذا المحور في الاعتماد على مقياس مقنن لقياس مهارات التفكير المنتج لدى الطلاب. كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات كل من (هاني، 2017؛ الشهراني والقرني، 2021) في تطبيقها على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومع ذلك فإن الدراسة الحالية تتفرد في أنها تعتمد على استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية مهارات التفكير المنتج.

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة، أنها تندرج تحت محورين رئيسين، اشتمل المحور الأول على الدراسات التي تمت باستراتيجيات التعلم الممتع ودورها في تدريس العلوم. بينما اهتمت الدراسات في المحور الثاني بمهارات التفكير المنتج في سياق مقررات العلوم. ومن الملاحظ وجود فجوة بحثية تتمثل في عدم وجود دراسات سابقة – في حدود علم الباحثتين الحالية – تستكشف أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع على تنمية مهارات التفكير المنتج.

ويتشابه البحث الحالي مع دراسات المحور الأول في الكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية نوع من أنواع مهارات التفكير، وهي مهارات التفكير المنتج، كما يتشابه البحث الحالي مع دراسات المحور الثاني في التركيز على مهارات التفكير المنتج من خلال مقررات العلوم.

وقد استفادت الباحثتان من مراجعة الدراسات السابقة في عدة جوانب تتضمن: إبراز أصالة مشكلة البحث الحالي، والفجوة البحثية التي يركز عليها، خاصة فيما يتعلق بقلة الدراسات التي ركزت على أثر استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في البيئة

السعودية على وجه الخصوص. كما تم الاستفادة من مراجعة الدراسات السابقة في تحديد آليات تطبيق استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس العلوم، وتحديد أهم أبعاد مهارات التفكير المنتج ذات الصلة بمقررات العلوم، كما تم توظيف نتائج الدراسات السابقة عند مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي.

فروض البحث Hypotheses research:

في ضوء الاتجاه العام للبحث الذي يتضح من الإطار النظري ومحاوره، ونتائج معظم الدراسات السابقة، تمت صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج.

منهجية البحث وإجراءاته.

Method and Procedures of the research

Research methodology and design: منهج البحث و تصميمه

- **منهج البحث Research methodology:**

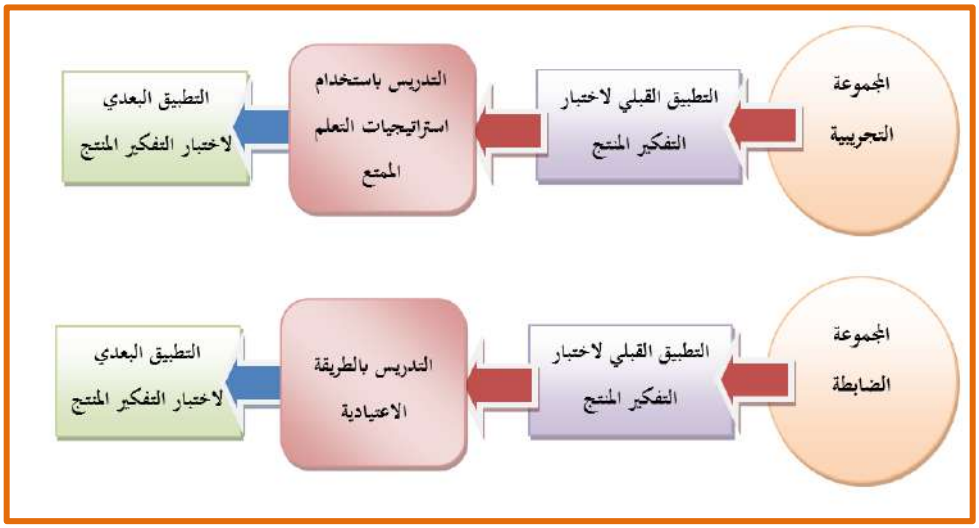
يعد منهج البحث الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم باستخدام مجموعة من القواعد التي تحدد عمليات العقل وتنظم خطوات سيره حتى يصل الى نتيجة معلومة. ولتحقيق أهداف البحث الحالي والاجابة عن أسئلتها تم استخدام كل من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وذلك وفقاً للآتي:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتحليلها، وذلك من خلال دراسة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالبحث الحالي، وقد ساعد هذا المنهج الباحثتين في بناء وإعداد قائمة مهارات التفكير المنتج.
- **المنهج شبه التجريبي:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي وهو " المنهج الذي يقوم بالتحكم بالظاهرة. وذلك لمناسبته لأغراض هذا البحث، الذي يهدف إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

- **تصميم البحث Research design:**

اعتمد البحث الحالي على استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، مع إجراء التطبيق القبلي والبعدي، للتعرف على أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم الممتع)

على المتغير التابع (مهارات التفكير المنتج) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مقرر العلوم. ويوضح الشكل (1) التصميم شبه التجريبي المتبع في البحث الحالي:



شكل رقم (١) تصميم البحث (إعداد الباحثتين)

- **متغيرات البحث variables of The Research:**

وبذلك، تتمثل متغيرات البحث في الآتي:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التعلم الممتع.
- المتغير التابع: مهارات التفكير المنتج، وتتضمن ست مهارات فرعية، وهي: الاستنتاج، التنبؤ، الطلاقة، المرونة، الأصالة.

- **مجتمع البحث Research community:**

يتكون مجتمع البحث من جميع تلميذات المرحلة الابتدائية (بنات) في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم (بنات) بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي 1446هـ واللاتي بلغ عددهن (138.391) تلميذة، يتوزعن في (198) مدرسة ابتدائية، ذلك حسب آخر إحصائية رسمية صدرت في العام الدراسي الحالي 1446هـ.

- **عينة البحث Search sample:**

نظراً لصعوبة إخضاع جميع مجتمع البحث للتجربة، فقد تم تطبيق هذا البحث على عينة تم اختيارها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان، وتتكون العينة في البحث الحالي من (81) تلميذة في الصف الرابع الابتدائي بإحدى المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وهي الابتدائية السابعة عشرة، وقد تم اختيار تلميذات الصف الرابع الابتدائي عينة للبحث، لأن

التلميذات في هذه المرحلة لديهن استعداد للتدريب على مهارات التفكير المنتج، ويدركن أهمية هذه المتغيرات في حياتهن، كما أن هذه المرحلة لا تخضع طالباتها للاختبارات المركزية التابعة لمركز القياس والتقويم، مما يجعل فرصة اندماجهن ومشاركتهن في الأنشطة الخاصة بالبرنامج الصفية أكبر، ويعطي فرصة أكبر للتطبيق، هذا فضلاً عن أن اختيار العينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي يسهم في تأهيل وتدريب التلميذات للأعوام التالية ويكسبهن الخبرات اللازمة لتوظيف التعلم الممتع.

وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية العنقودية وفق المراحل الآتية:

- الحصول على إحصائية بعدد المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة.
- اعتبرت مكاتب التعليم عناقيد وتم اختيار مكتب تعليم العقيق بالطريقة العشوائية البسيطة، ثم اختيرت المدرسة الابتدائية السابعة عشرة بالطريقة ذاتها.
- اختيار (81) تلميذة بطريقة عشوائية من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالابتدائية (17) بالمدينة المنورة، لتمثيل عينة الدراسة، وقد قسمت العينة المختارة إلى مجموعتين، قوام كل مجموعة منهما (40) تلميذة، إحداهما مجموعة ضابطة (تدرس بالطريقة المعتادة)؛ والأخرى مجموعة تجريبية (تدرس استراتيجية التعلم الممتع)، وفي ضوء التصميم شبه التجريبي للبحث؛ وتحقيقًا لأهدافه؛ تم اختيار الفصلين الممثلين للمجموعتين التجريبية والضابطة اختياراً عشوائياً.
- التحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بهدف ضبط العوامل غير التجريبية؛ من خلال عزل المتغيرات التي يكون لها تأثير على المتغيرات التابعة، حتى يمكن إرجاع التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع للمتغير المستقل.

- **أدوات البحث Instruments of The Research:**

أعدت الباحثتان اختبارًا معرفيًا لقياس مستوى مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في فصل الطاقة من كتاب العلوم للفصل الدراسي الثالث، وقد مرّ إعداد هذا الاختبار بمجموعة من الخطوات، بدءًا من إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج المناسبة للتلميذات، وانتهاءً بتحويلها لاختبار والتأكد من توفر خصائصها السيكومترية، وفيما يأتي توضيح هذه الخطوات:

1- قائمة مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي:

أعدت الباحثتان قائمة التفكير المنتج المناسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي.

أ- وصف القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي.

ب_ خطوات إعداد القائمة:

اعتمد البحث في بناء القائمة على المصادر الآتية:

- مفهوم التفكير المنتج.
- خصائص التفكير المنتج.
- المهارات التي يقوم عليها التفكير المنتج.
- الدراسات التي تناولت التفكير المنتج.

ج_ الصورة الأولية للقائمة:

تطلب إعداد الاختبار تحديد مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، إذ تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المهتمة بهذه المهارات، وأمكن تحديد قائمة أولية مكونة من (18) مهارة فرعية موزعة على (6) مهارات رئيسة بواقع (4) مهارات للاستنتاج، و(3) مهارات للتنبؤ، و(3) مهارات للتفسير، و(3) مهارات للطلاقة، ومهارتين للمرونة، و(3) مهارات للأصالة ملحق (4).

د_ ضبط القائمة المبدئية لمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على محكمي أدوات البحث البالغ عددهم (8) محكمين من الأساتذة المتخصصين في العلوم وفي طرائق تدريسها خاصة والمناهج وطرق التدريس عامة، وأساتذة القياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة مهارات التفكير المنتج لتلميذات الصف الرابع الابتدائي، وكذا مدى السلامة اللغوية لكل مهارات القائمة.

اختبار التفكير المنتج:

تم إعداد اختبار التفكير المنتج لتلميذات الصف الرابع الابتدائي في ضوء الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

- **مصادر إعداد الاختبار:**

تم الاستفادة في بناء الاختبار من المصادر الآتية:

- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي عنيت بالتفكير المنتج وتحديد مهاراته.
- الوحدة الدراسية المقررة على الطالبات التي تم بناء الاختبار في ضوئها.
- مهارات التفكير المنتج من قائمة مهارات التفكير المنتج.
- آراء المتخصصين من المحكمين.

- **إعداد الصورة الأولية للاختبار:**

تكون الاختبار في صورته الأولية من جزأين، على النحو الآتي:

- **تعليمات الاختبار:** تضمن هذا الجزء تعليمات الإجابة عن مفردات الاختبار، وقد اتصفت تعليمات الاختبار بوضوحها وشموليتها. كما تضمن هذا الجزء كتابة البيانات الخاصة بالتلميذات، مثل: الاسم، والمدرسة.

مفردات الاختبار: تكونت الصورة الأولية للاختبار من (30) مفردة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على (6) أبعاد للتفكير المنتج، وتتوزع أسئلة الاختبار على الأبعاد الستة على النحو الآتي:

- بعد الاستنتاج، ويتكون من (8) أسئلة، وهي: 1، 3، 5، 6، 15، 18، 19، 29.
- بُعد التنبؤ، ويتكون من (5) أسئلة، وهي: 7، 11، 14، 16، 28.
- بُعد التفسير، ويتكون من (5) أسئلة، وهي: 2، 10، 12، 13، 17.
- بُعد الطلاقة، ويتكون من (4) أسئلة، وهي: 24، 25، 26، 30.
- بُعد المرونة، ويتكون من (5) أسئلة، وهي: 4، 9، 21، 23، 27.
- بُعد الأصالة، ويتكون من (3) أسئلة، وهي: 8، 20، 22.

ويوضح ملحق رقم (6) الصورة الأولية لاختبار التفكير المنتج.

- **ضبط الاختبار:** تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على محكمي أدوات البحث، وذلك لإبداء آرائهم في الاختبار من حيث: مدى مناسبة مفردات الاختبار وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وبعد عمل تعديلات المحكمين أصبحت الصورة النهائية لاختبار التفكير المنتج مكونة من (30) مفردة من نوع الاختيار من متعدد. ويوضح ملحق رقم (7) الصورة النهائية لاختبار التفكير المنتج.
- **تصحيح الاختبار:** تم إعداد نموذج إجابة لتصحيح الاختبار، ويوضح ملحق رقم (8) نموذج الإجابة لتصحيح اختبار مهارات التفكير المنتج. وتحصل التلميذة على درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة. وبذلك تتراوح الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار التفكير المنتج بين (صفر) إلى (30) درجة.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:**

بعد إعداد اختبار التفكير المنتج تم تطبيقه على تلميذات العينة الاستطلاعية في الابتدائية (17) وعددهن (20) طالبة من خارج أفراد عينة البحث، وذلك من أجل التحقق من الآتي:

- **وضوح صياغة مفردات الاختبار:** إذ حصلت الباحثتان على مجموعة من الملاحظات حول صياغة بعض المفردات، وتم أخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.
- **تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار:** تم تحديد زمن الاختبار المناسب للتلميذات، من خلال تحديد زمن البدء لجميع الطالبات، وكتابة زمن الانتهاء لكل طالبة على نموذجها، ثم جمع الوقت الذي قضينه جميعًا وقسمته على عددهن، وقد بلغ مجموع الوقت لجميع التلميذات (1358 دقيقة)، وبقسمته على عدد التلميذات يكون متوسط الوقت اللازم للإجابة (34 دقيقة تقريبًا)، مع إضافة ثلاث دقائق لتوزيع الاختبار وقراءة التعليمات، وثلاث دقائق للمراجعة، يكون متوسط الوقت المناسب لمعظم التلميذات (40 دقيقة)، وبذلك فإن تطبيق الاختبار يحتاج إلى تفريغ حصة دراسية كاملة.

أ. صدق الاختبار:

يُقصَد بصدق الاختبار التحقق من أن الاختبار يقيس ما وُضِع لقياسه، وقد تم التحقق من صدق اختبار التفكير المنتج باستخدام الطريقتين التاليتين:

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض الصورة الأولية من الاختبار على مجموعة مكونة من (8) محكمين من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية (ملحق رقم 3)، وذلك لإبداء رأيهم في محتوى الاختبار من حيث مناسبة صياغة الأسئلة، ومناسبتها للأهداف المرتبطة بها، والمهارات التي تقيسها، وكذلك مناسبة صياغة بدائل الاستجابات، وتم اعتماد نسبة 75٪ كنسبة للاتفاق على التعديل أو الحذف أو الإضافة، وهي النسبة المقابلة لعدد المحكمين الحالي وفقًا لمعادلة لوشي Lawshe لصدق المحتوى، وفي ضوء ذلك، تم تعديل صياغة بدائل السؤال الأول، وتعديل صياغة السؤال الخامس مع بدائله، وعُدّ ذلك صدقًا لمحتوى الاختبار.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار كمؤشر على الصدق، بحساب معاملات ارتباط كل سؤال بالبعد الذي ينتمي، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات اختبار التفكير المنتج والأبعاد التي تنتمي لها (ن=40)

الاستنتاج		التنبؤ		التفسير		الطلاقة		المرونة		الأصالة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.388*	6	0.354*	1	0.663*	1	0.380*	1	0.389*	1	0.486*	1	0.797*

	الاستنتاج		التنبؤ		التفسير		الطلاقة		المرونة		الأصالة
2	0.397*	7	0.348*	2	0.447*	2	0.633*	2	0.406*	2	0.466*	2	0.449*
3	0.549*	8	0.496*	3	0.457*	3	0.381*	3	0.586*	3	0.672*	3	0.546*
4	0.694*			4	0.574*	4	0.559*	4	0.686*	4	0.582*		
5	0.449*			5	0.536*	5	0.367*			5	0.703*		

* دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول (1) أن جميع أسئلة الاختبار ذات ارتباطات دالة إحصائيًا مع الأبعاد التي تنتمي لها، إذ تراوحت معاملات الارتباط لبُعد الاستنتاج بين (0.348-0.694)، ولبُعد التنبؤ بين (0.447-0.663)، ولبُعد التفسير بين (0.367-0.633)، ولبُعد الطلاقة بين (0.389-0.686)، ولبُعد المرونة بين (0.466-0.703)، ولبُعد الأصالة بين (0.449-0.797)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وتؤكد أن جميع العبارات تسهم في قياس المهارة التي يقيسها البعد الذي تنتمي له.

كذلك، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد بعضها بعضا، ومعاملات وارتباطها بالدرجة الكلية، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد اختبار التفكير المنتج بعضها بعضاً والدرجة الكلية للاختبار (ن=40)

الأبعاد	الاستنتاج	التنبؤ	التفسير	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الاختبار ككل
الاستنتاج	1	0.402*	0.368*	0.482*	0.527*	0.404*	0.726*
التنبؤ	0.402*	0.402*	0.378*	0.366*	0.354*	0.377*	0.500*
التفسير	0.368*	0.378*	1	0.370*	0.388*	0.386*	0.504*
الطلاقة	0.482*	0.366*	0.370*	1	0.352*	0.362*	0.705*
المرونة	0.527*	0.354*	0.388*	0.352*	1	0.366*	0.631*
الأصالة	0.404*	0.377*	0.386*	0.362*	0.366*	1	0.492*

* دالة عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن أبعاد اختبار التفكير المنتج الستة ترتبط معًا بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا تتراوح قيمها بين (0.352-0.527)، كما تبين أن الأبعاد ترتبط مع الدرجة الكلية للاختبار بمعاملات ارتباط تتراوح قيمها بين (0.492-0.726)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وتؤكد على أن الأبعاد تتكامل معًا في قياس مهارات التفكير المنتج.

ب. **معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم التأكد من القدرة التمييزية لأسئلة اختبار التفكير المنتج باستخدام معامل الارتباط المصحح Corrected Total Item Correlation، إذ ينبغي ألا تقل قيمة المعامل لكل سؤال عن (0.20)، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (3)

معاملات التمييز لفقرات اختبار التفكير المنتج (ن=40)

	الاستنتاج		التنبؤ		التفسير		الطلاقة		المرونة		الأصالة	
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م
1	0.39	6	0.36	1	0.39	1	0.34	1	0.43	1	0.55	1	0.44
2	0.42	7	0.69	2	0.40	2	0.35	2	0.48	2	0.42	2	0.60
3	0.63	8	0.49	3	0.46	3	0.37	3	0.66	3	0.38	3	0.57
4	0.58			4	0.35	4	0.57	4	0.49	4	0.51		
5	0.45			5	0.44	5	0.37			5	0.38		

تشير القيم الموضحة بالجدول (3) إلى أن معاملات تمييز أسئلة اختبار التفكير المنتج تراوحت بين (0.34-0.69)، ومعظمها معاملات تمييز عالية، وتزيد عن حد المعامل الجيد، وهو ما يؤكد أن الأسئلة تميز بين مهارات التفكير المنتج لدى المستجيبين، الأمر الذي يُعطي مؤشرًا على صلاحية الاختبار، ويزيد الموثوقية في نتائجه.

ج. **معاملات الصعوبة والسهولة:**

تم التأكد من معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار التفكير المنتج للتأكد من أن الأسئلة لا تقع على أيٍ من طرفي السهولة الشديدة أو الصعوبة الشديدة التي تتعارض مع شروط الاختبار الجيد، إذ تتراوح معاملات السهولة والصعوبة للسؤال الجيد بين (0.20 إلى 0.80)، ويوضح الجدول رقم (4) معاملات الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

جدول رقم (4)

معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار التفكير المنتج (ن=40)

	الاستنتاج		التنبؤ		التفسير		الطلاقة					
م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0.45	0.55	1	0.27	0.73	1	0.65	0.35	1	0.50	0.50
2	0.70	0.30	2	0.50	0.50	2	0.49	0.51	2	0.75	0.25
3	0.75	0.25	3	0.62	0.38	3	0.52	0.48	3	0.45	0.55

م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة
4	0.52	0.48	4	0.60	0.40	4	0.54	0.46	4	0.65	0.35
5	0.40	0.60	5	0.52	0.48	5	0.60	0.40	**الأصالة**		
6	0.57	0.43	**المرونة**						1	0.30	0.70
8	0.55	0.45	1	0.37	0.63	0.43	0.52	0.48	2	0.57	0.43
			2	0.65	0.35	0.37	0.50	0.50	3	0.63	0.37
			3	0.39	0.61						

أظهرت نتائج الجدول (4) أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت بين (0.25-0.73)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.27-0.75)، وجميع القيم تقع في المدى المقبول بين (0.20-0.80)، وهو ما يعطي مؤشرًا على أن أسئلة الاختبار مناسبة لمعظم التلميذات، وتراعي الفروق الفردية بينهن.

د. ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (KR-20)، وهي معادلة مخصصة للاختبارات ذات التصحيح الثنائي، التي تقدر استجاباتها بالدرجات (1، 0)، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات للأبعاد الستة والاختبار ككل:

جدول رقم (5)

معاملات الثبات لاختبار التفكير المنتج (ن=40)

م	الأبعاد	عدد الأسئلة	معامل ثبات KR-20
1	الاستنتاج	8	0.680
2	التنبؤ	5	0.711
3	التفسير	5	0.700
4	الطلاقة	4	0.659
5	المرونة	5	0.720
6	الأصالة	3	0.663
	الثبات الكلي للاختبار	30	0.865

تشير نتائج الجدول (5) أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار تراوحت بين (0.659-0.720)، كما بلغ الثبات الكلي للاختبار (0.865)، وهي معاملات ثبات مقبولة، وتؤكد على موثوقية نتائج الاختبار، وثبات درجته إذا أعيد تطبيقه على عينات أخرى من مجتمع الدراسة نفسه.

هـ. تكافؤ المجموعتين:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير المنتج تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار، ثم المقارنة بينها باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample T test)، ويوضح الجدول الآتي نتائج المقارنات ودلالتها الإحصائية:

جدول (6):

نتائج اختبار "ت" (Independent sample T test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المنتج

أبعاد التفكير المنتج	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	الضابطة	0.46	0.193	79	1.007-	**0.317**
	التجريبية	0.50	0.224			**غير دالة**
التنبؤ	الضابطة	0.37	0.210	79	1.446	**0.152**
	التجريبية	0.30	0.210			**غير دالة**
التفسير	الضابطة	0.29	0.192	79	1.025-	**0.308**
	التجريبية	0.34	0.217			**غير دالة**
الطلاقة	الضابطة	0.27	0.207	79	1.411-	**0.163**
	التجريبية	0.35	0.290			**عير دالة**
المرونة	الضابطة	0.59	0.281	79	0.869-	**0.388**
	التجريبية	0.64	0.221			**غير دالة**
الأصالة	الضابطة	0.32	0.282	79	0.834-	**0.407**
	التجريبية	0.37	0.335			**غير دالة**
التفكير المنتج ككل	الضابطة	0.38	0.134	79	1.155-	**0.252**
	التجريبية	**0.42**	**0.140**			**غير دالة**

يتضح من الجدول (6) أن قيم دلالة اختبار التفكير المنتج في أبعاده الستة (الاستنتاج، التنبؤ، التفسير، الطلاقة، المرونة، الأصالة) ودرجته الكلية بلغت (0.317؛ 0.152؛ 0.308؛ 0.163؛ 0.388؛ 0.407؛ 0.252) على الترتيب، وهي قيم أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين على الاختبار القبلي، أي أن مستوى المجموعتين متقارب إلى حد كبير، وهو ما يُعد مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين.

مواد البحث:Materials of The Research

أعدت الباحثتان دليلين للمساعدة في تطبيق استراتيجية التعلم الممتع في وحدة الطاقة لمقرر العلوم بالصف الرابع الابتدائي، وهما دليل المعلم، ودليل الطالب (أوراق العمل)، وفيما يأتي نبذة مختصرة عن كل منهما:

أ. دليل المعلم:

أعدت الباحثتان دليلًا إرشاديًا للمعلمة لتدريس فصل الطاقة من وحدة القوى والطاقة من كتاب العلوم للفصل الدراسي الثالث للصف الرابع الابتدائي باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع (ملحق رقم ٩).

وهدف الدليل الرئيس هو دعم معلمة العلوم في تدريس فصل الطاقة باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع من أجل تنمية مهارات التفكير المنتج، ويتفرع عنه عدة أهداف، منها: تعريف المعلمة باستراتيجيات التعلم الممتع كطريقة حديثة في عملية التعلم والتعليم، ومهارات التفكير المنتج.

ويتضمن الدليل تعريفًا باستراتيجيات التعلم الممتع، ومهارات التفكير المنتج، ومجموعة من التوجيهات والإرشادات للمعلمة عند تدريس الوحدة في ضوء هذه الاستراتيجيات، مع تحديد الأهداف العامة والإجرائية لفصل الطاقة، وتحديد استراتيجيات التعلم الممتع المستخدمة في تدريس الفصل، ومصادر التعلم، ومواده، وأساليب التقويم المستخدمة.

كما استعرض الدليل الجدول الزمني لتدريس الفصل، إذ تم تقسيمه إلى ثلاثة موضوعات رئيسة، يستغرق تدريس كل منها 3 أيام، بمجموع كلي بلغ 9 أيام للوحدة ككل، خلال 9 حصص، متوسط زمن الحصة 45 دقيقة بمجموع 6 ساعات و45 دقيقة.

وتم بناء دليل المعلم استنادًا إلى عدة مصادر أهمها كتابا العلوم للطالب والمعلم للفصل الدراسي الثالث للصف الرابع الابتدائي، ومراجعة الباحثتين للدراسات التي وظفت استراتيجيات التعلم الممتع في التدريس، وخبرات المحكمين.

ب. دليل الطالب:

تم إعداد دليل إرشادي للتلميذة (ملحق رقم 10)، وهو عبارة عن كراسة لأنشطة التعلم مصممة لتنمية مهارات التفكير المنتج، وتهدف إلى إشراك التلميذة في تطبيق الاستراتيجيات أثناء التدريس، وتفعيل دورها، وقد تضمن الدليل مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب إعمال تفكير التلميذة، وتسهم في تحسين تعلمها، وقدرتها على التفكير المنتج، إذ تضمن الدرس الأول نشاطين رئيسين يتفرع عنهما 9 أنشطة، وتضمن الدرس الثاني أربعة أنشطة رئيسة يتفرع عنها 13 نشاطًا فرعيًا، وأما الدرس الثالث فتضمن ثلاثة

أنشطة رئيسة يتفرع عنها 7 أنشطة فرعية، وجميعها يدمج بين الجانب المعرفي والتطبيق العملي، إضافة إلى الواجب المنزلي.

أساليب المعالجة الإحصائية Statistical Analysis of the Research:

تم معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، إذ تم توظيف الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient للتأكد من الاتساق الداخلي لاختبار التفكير المنتج.

٢. معامل الارتباط المصحح Corrected Total Item Correlation لحساب القدرة التمييزية لأسئلة اختبار التفكير المنتج.

٣. معامل السهولة Ease Coefficient، ومعامل الصعوبة Difficulty Coefficient للتأكد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلميذات.

٤. معادلة كودر–ريتشاردسون 20 (KR-20)، للتأكد من ثبات الاختبار.

٥. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample T test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي، وحساب الفروق بينهما في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج.

٦. اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired sample T test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج.

٧. مؤشر كوهين "d" (Cohen's d) لحساب حجم الأثر للمقارنة بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، كمؤشر على الفاعلية.

٨. مربع إيتا (η^2 Eta Squared) لحساب حجم الأثر للمقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، كمؤشر على الفاعلية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

Results, Interpretation & discussion

عرض نتائج السؤال الأول:

نص السؤل الأول على: ما مهارات التفكير المنتج اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج التي تم الرجوع فيها للأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، كما تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من مناسبة محتواها وصحته، وقد خلصت إلى تحديد (18) مهارة مناسبة للتلميذات، تندرج تحت (7) مهارات فرعية.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم وضع الفرضين الآتيين:

١. الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار، ثم المقارنة بينها باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample T test)، ويوضح الجدول الآتي نتائج المقارنات ودلالتها الإحصائية:

جدول (7):

نتائج اختبار "ت" (Independent sample T test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج

أبعاد التفكير المنتج	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	الضابطة	0.65	0.206	79	5.841-	**0.000**
	التجريبية	0.88	0.149			**دالة***
التنبؤ	الضابطة	0.53	0.259	79	7.606-	**0.000**
	التجريبية	0.90	0.180			**دالة***
التفسير	الضابطة	0.49	0.217	79	8.567-	**0.000**
	التجريبية	0.89	0.195			**دالة***
الطلاقة	الضابطة	0.42	0.302	79	8.716-	**0.000**
	التجريبية	0.88	0.159			**دالة***
المرونة	الضابطة	0.69	0.268	79	3.618-	**0.001**
	التجريبية	0.87	0.165			**دالة***
الأصالة	الضابطة	0.43	0.241	79	8.128-	**0.000**
	التجريبية	0.85	0.224			**دالة***
التفكير المنتج ككل	الضابطة	0.54	0.157	79	11.334-	**0.000**
	التجريبية	**0.88**	**0.112**			**دالة***

* دالة عند مستوى (0.05)

أظهرت نتائج الجدول (7) أن قيم الدلالة للأبعاد الستة لاختبار التفكير المنتج (الاستنتاج، التنبؤ، التفسير، الطلاقة، المرونة، الأصالة) ودرجته الكلية بلغت (0.000) لها جميعًا باستثناء بعد المرونة الذي بلغ مستوى دلالته (0.001)، وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين، وبمراجعة قيم المتوسطات الحسابية للاستجابات يتبين أن الفروق تتجه لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت متوسطاتها أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة في الأبعاد الستة والدرجة الكلية.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع.

وتشير هذه النتائج إلى وجود أثر للمتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم المنتج) على المتغير التابع (تنمية مهارات التفكير الممتع)، ولمعرفة حجم الأثر كمؤشر على فاعلية الاستراتيجية تم حساب مؤشر كوهين "d" (Cohen's d)، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول رقم (8)

مؤشر كوهين (Cohen's d) لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجيات التعلم الممتع على مهارات التفكير المنتج من خلال تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	قيمة ت (T-Test)	درجة الحرية	قيمة "د" d	حجم الأثر
الاستنتاج	5.841-	79	1.28	كبير
التنبؤ	7.606-	79	1.66	كبير
التفسير	8.567-	79	1.94	كبير
الطلاقة	8.716-	79	1.91	كبير
المرونة	3.618-	79	0.81	كبير
الأصالة	8.128-	79	1.81	كبير
التفكير المنتج ككل	**11.334-**	**79**	**2.50**	**كبير**

يتبين من نتائج الجدول (8) أن قيمة حجم الأثر بلغت (2.50) للاختبار ككل، وبلغت للأبعاد (1.28؛ 1.66، 1.94؛ 0.81؛ 1.81)، وهي قيم تدل على حجم أثر كبير، إذ إنها تقع في مدى الأثر الكبير الذي حدده كوهين (Cohen,1988)، إذ يكون حجم الأثر صغيراً عندما تتراوح قيمة "d" بين (0.20) فأقل من (0.50)، ويكون متوسطاً إذا تراوحت بين (0.50) فأقل من (0.80)، وكبيراً إذا بلغت قيمتها (0.80) فأكثر. ويعني ذلك

أن الفروق الدالة بين المتوسطات في مستوى التفكير المنتج التي تتجه لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتأثير التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع.

٢. الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، ثم المقارنة بينها باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة " (Paired sample T test)، ويوضح الجدول الآتي نتائج المقارنات ودلالتها الإحصائية:

جدول (9)

نتائج اختبار "ت" (Paired sample T test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج

أبعاد التفكير المنتج	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	القبلي	0.50	0.224	40	9.154-	**0.000**
	البعدي	0.88	0.149			**دالة***
التنبؤ	القبلي	0.30	0.210	40	13.583-	**0.000**
	البعدي	0.90	0.180			**دالة***
التفسير	القبلي	0.34	0.217	40	12.066-	**0.000**
	البعدي	0.89	0.195			**دالة***
الطلاقة	القبلي	0.35	0.290	40	11.118-	**0.000**
	البعدي	0.88	0.159			**دالة***
المرونة	القبلي	0.64	0.221	40	6.671-	**0.000**
	البعدي	0.87	0.165			**دالة***
الأصالة	القبلي	0.60	0.309	40	4.750-	**0.000**
	البعدي	0.85	0.224			**دالة***
التفكير المنتج ككل	القبلي	0.46	0.145	40	14.801-	**0.000**
	البعدي	**0.88**	**0.112**			**دالة***

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من نتائج الجدول (9) أن قيم الدلالة للأبعاد الستة لاختبار التفكير المنتج (الاستنتاج، التنبؤ، التفسير، الطلاقة، المرونة، الأصالة) ودرجته الكلية بلغت (0.000) لها جميعًا، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وبمراجعة قيم المتوسطات الحسابية للاستجابات يتبين أن الفروق تتجه لصالح التطبيق البعدي، إذ كانت متوسطاته أكبر من متوسطات التطبيق القبلي في الأبعاد الستة والدرجة الكلية للتفكير المنتج.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير المنتج، لصالح التطبيق البعدي.

وتشير هذه النتائج إلى وجود أثر للمتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم المنتج) على المتغير التابع (تنمية مهارات التفكير الممتع) بين التطبيقين، ولمعرفة حجم الأثر كمؤشر على فاعلية الاستراتيجية تم حساب مربع إيتا (η^2 Eta Squared)، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول رقم (10)

مربع إيتا (η^2 Eta Squared) لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجيات التعلم الممتع على مهارات التفكير المنتج من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج على المجموعة التجريبية

الأبعاد	قيمة ت (T-Test)	درجة الحرية	η^2	حجم الأثر
الاستنتاج	9.154-	40	0.68	كبير
التنبؤ	13.583-	40	0.82	كبير
التفسير	12.066-	40	0.78	كبير
الطلاقة	11.118-	40	0.76	كبير
المرونة	6.671-	40	0.53	كبير
الأصالة	4.750-	40	0.36	كبير
التفكير المنتج ككل	**14.801-**	**40**	**0.85**	**كبير**

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن قيمة حجم الأثر بلغت (0.85) للدرجة الكلية لاختبار التفكير المنتج، وهو ما يعني أن نحو (85%) من التباين في التفكير المنتج الكلي ناتج عن الاستراتيجية التعليمية التي استخدمتها، وقد بلغت قيم حجم الأثر للأبعاد (0.68؛ 0.82؛ 0.78؛ 0.76؛ 0.53؛ 0.36) على الترتيب، وتعبر هذه القيم عن نسبة تباين كبيرة مفسَّرة حسب مربع إيتا ($\eta^2 > 0.14$)، بمعنى أن حجم تأثير استراتيجيات التفكير الممتع على تنمية مهارات التفكير المنتج كان كبيرًا؛ إذ يكون حجم الأثر كبيرًا إذا بلغت قيمة مربع إيتا

"η^2" (0.14) فأكثر، ويكون متوسطًا إذا تراوحت بين (0.06) فأقل من (0.14)، بينما يكون حجم الأثر صغيرًا إذا تراوحت قيمة مربع إيتا بين (0.01) وأقل من (0.06)، فالفروق الدالة بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار تعزى لتأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، وهو ما يؤكد على الفاعلية الكبيرة لاستراتيجيات التعليم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج.

تفسير ومناقشة النتائج:

يدل حجم الأثر الكبير الذي أشارت إليه النتائج على أن التحسن في مهارات التفكير المنتج لم يكن طفيفًا، بل كان ملحوظًا إلى كبير، وذي دلالة عملية. ويعني هذا أن استراتيجيات التعلم الممتع لها تأثير قوي في تنمية مهارات التفكير المنتج مقارنة بالطرق الاعتيادية، خاصة في إطار تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الذي يتطلب فهمًا عميقًا وتطبيقًا عمليًا.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تتمتع به استراتيجيات التعلم الممتع من ميزات تسهم في تهيئة بيئة تعليمية محفزة للإبداع والقدرة على التفكير الحر، والتفسير والاستنتاج، فهي تعتمد على التفاعل والأنشطة العملية، وتتنوع في الأنشطة بطريقة جاذبة ومثيرة لدافعية التلميذات للتعلم، مما يسهم مباشرة في تنمية مهارات التفكير المنتج.

وهناك عدة أسباب تفصيلية لتفسير فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات التفكير المنتج، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- تجعل استراتيجيات التعلم الممتع عملية التعلم مشوقة بطريقة تزيد دافعية التلميذات وانخراطهن في التعلم، الأمر الذي يعزز قدرتهن على التفكير بشكل إبداعي ومنتج.
- تحفز التفكير الإبداعي لدى التلميذات، بما يشجعهن على التفكير بطرق وأساليب غير معتادة، من خلال الأسئلة المفتوحة والأنشطة التي تتطلب حلولًا إبداعية؛ فينمي لديهن بعض مهارات التفكير المنتج مثل: الطلاقة من خلال توليد أفكار متعددة، والمرونة من خلال توليد طرح أفكار متنوعة، والأصالة من خلال ابتكار أفكار جديدة.
- تتخلص استراتيجيات التعلم الممتع من جمود الطرق التقليدية، وتقوم على أسس التعلم النشط والمشاركة الفاعلة للتلميذات في جميع مراحل التعلم، فيساعدهن ذلك على ربط المفاهيم العلمية التي يدرسنها، مثل الطاقة، بحياتهن الواقعية، مما يعزز قدرتهن على الاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير.
- استخدام استراتيجيات التعلم الممتع أسهم في تهيئة بيئة تعلم آمنة نفسيًا على التلميذات، إذ إن هذه الاستراتيجيات تقلل الضغط النفسي عليهن، وتحسن من ثقتهن بأنفسهن وقدرتهن على التعلم، لأنها تدمجهن في التعلم، بما يتيح لهن فرصًا مناسبة ومتساوية للتعبير عن أفكارهن بحرية ودون

قيود نفسية أو قلق، وهذا - بلا شك - ينمي لديهن مهارات التفكير المنتج، خاصة في الأبعاد التي تتطلب إبداعًا مثل الطلاقة والأصالة.

- تهتم استراتيجيات التعلم الممتع بتقديم تغذية راجعة فورية على الأنشطة التعليمية التي تقدمها للتلميذات، الأمر الذي يساعدهن على تحسين مهاراتهن في التفكير المنتج بشكل تدريجي.
- وهناك سبب أخير ومهم، وهو مناسبة هذه الاستراتيجيات للمرحلة العمرية للتلميذات، فالتلميذات في هذه المرحلة لا زلن أقرب للأساليب المشوقة التي تراعي خصائص طفولتهن، وهن في الوقت ذاته يمررن بمرحلة تطور معرفي تجعلهن أكثر استجابة للأساليب التفاعلية والممتعة، هذا يجعل استراتيجيات التعلم الممتع مناسبة بشكل خاص لتنمية مهارات التفكير المنتج لديهن.

وبصورة عامة، فإن استراتيجيات التعلم الممتع مناسبة لما تسمح به أنشطة وتفاعلات، وتفتحه من آفاق أمام التلميذات للانطلاق في التعلم والتفكير والمشاركة الفاعلة في مراحل الدرس، والتطبيقات العملية أثناء تنفيذ الأنشطة، وما تعززه لديهن من ثقة وحرية تسهم في توليد الأفكار وتنويعها وتنمية قدراتهن العقلية، فضلاً عما تولده من مشاعر إيجابية مصاحبة، والتي يكون لها تأثير مباشر على كفاءة أدائهن العقلي، وهو ما يسرع عمليات التفكير المعقدة ويعزز مهارات التفكير المنتج.

استنتاجات البحث وتوصياته و مقترحاته:

Summary of results, Recommendations and Suggestion

أولًا : الاستنتاجات Summary of search results :

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي وبعدي. وبعد تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا جاءت نتائج البحث كما يأتي:

. تم التوصل إلى (18) مهارة فرعية للتفكير المنتج موزعة على (6) مهارات رئيسة بواقع (4) مهارات للاستنتاج، و(3) مهارات للتنبؤ، و(3) مهارات للتفسير، و(3) مهارات للطلاقة، ومهارتين للمرونة، و(3) مهارات للأصالة.

. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير المنتج، لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: التوصيات Recommendations :

في ضوء النتائج التي كشف عنها البحث؛ فإن الباحثتين توصيان بالآتي:

ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

تطوير برامج اعداد معلمات العلوم بحيث تتضمن التدريب على أساليب تنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلميذات.

الاستفادة من دليل الطالبة للأنشطة ودليل المعلمة المستخدم في البحث الحالي لتدريس العلوم وفقًا لاستراتيجيات التعلم الممتع كدليل يتم تعليم معلمات العلوم وتدريبهن عليه لمساعدتهن على تطبيق تلك الاستراتيجيات وإكسابهن أساليب تنمية مهارات التفكير المنتج.

توفير البيئة التربوية الداعمة للمعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم الممتع مثل المباني المدرسية المجهزة بالتقنيات الحديثة.

ضرورة الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في دروس العلوم، والتحرر من الأساليب التقليدية والنمطية في تعليم العلوم عامة، والاهتمام بالجوانب العملية وربط دروس العلوم بحياة التلميذات.

ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية لتعلم العلوم ودورها الحاسم في اكتساب مهارات التفكير المرتبطة بمقرر العلوم.

ثالثًا: المقترحات Suggestions:

امتدادًا لما تُوصِّل إليه في البحث الحالي تقترح الباحثتان إجراء البحوث والدراسات الآتية:

دراسة فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية متغيرات أخرى مرتبطة بمقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي مثل: تنمية مفاهيم الاستدامة البيئية، ومهارات عمليات العلم، ومهارات التفكير المنتج، والاتجاهات نحو دراسة العلوم.

إجراء دراسة تتبعية قائمة على مشاركين من عينة البحث الحالي نفسها باستخدام المنهج النوعي لاستكشاف التأثيرات طويلة الأمد لتطبيق استراتيجيات التعلم الممتع.

برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على مهارات التفكير المنتج وطرق تنميتها وفاعليته في تنمية تلك المهارات لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي .

تقويم مهارات التفكير المنتج لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). *لسان العرب* (ط. 3، ج. 7). دار إحياء التراث العربي.

أبو حاصل، بدرية سعيد. (2021). أثر استخدام نموذج التعلم المتمركز إلى السيناريو على تنمية مهارات التفكير المنتج واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية*، *87*(87)، 701–766.

أبو زيد، صلاح محمد جمعة. (2019). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية والحس الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية واجتماعية*، *25*(5)، 721–796.

أبو مغنم، كرامي محمد بدوي عزب. (2023). أثر استراتيجيتي عباءة الخبير ومخطط ايشيكاوا في تنمية مهارات التفكير المنتج وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، *257*(257)، 96–148.

بارباع، أحمد. (2018). *التعلم الممتع*. مدارس قرطبة.

بدوي، رشا. (2024). برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، *48*(1)، 15–68.

بدوي، رمضان مسعد. (2009). *تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم*. دار الفكر.

البركاتي، نيفين حمزة. (2018). برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية. *مجلة كلية التربية بالتعلم الأزهري*، *37*(177 ج. 2)، 477–536.

بوعزة، فايزة. (2018). *أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم.

التميمي، غادة. (2024). فاعلية التعلم الممتع في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول متوسط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، *17*(1)، 114–145.

جابر، عبد الحميد عبد الحميد. (2008). *أطر التفكير ونظرياته* (ط. 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد الحق، نهلة عبد المعطي. (2020). برنامج تدريبي قائم على المدخل التكاملي STEM لتنمية بعض الأداءات التدريسية ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *31*(122)، 369–408.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). *الإبداع: مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجمعية السعودية العلمية للمعلم. (2023). *المعلم والتعليم الجيد* [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

حسن، مها عبد السلام. (2024). فاعلية نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية مهارات التفكير المنتج والاستمتاع بتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *27*(3)، 254–296.

حسن، وسيم. (2010). معنى التفكير. *مجلة المعرفة*، *48*(454)، 556–565.

حسنين، حسين. (2005). *تقويم التدريب: مصدر مواد مرجعية وتدريبية في إطار تقويم التدريب*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حمدان، صلاح الدين. (2018). *استراتيجيات التدريس الحديثة: مدخل تطبيقي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خلف، كريم خضير، ومزعل، علي جواد. (2023). التفكير المنتج لدى مدرسي ومدرسات علم الأحياء في المرحلة المتوسطة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، *1*(68)، 317–343.

الديات، آمال، والفيومي، خليل. (2022). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتب العلوم المطورة للمرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *7*(1)، 221–247.

دوفور، ريتشارد، ودوفور، ربيكا، وإيكر، روبرت، وماني، توماس. (2010). *التعلم بالممارسة: دليل مجتمعات التعلم المهني أثناء العمل* (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نُشر في 2006).

راغب، أمينة أحمد. (2013). دليل المعلم في الخريطة الذهنية لتنمية بعض مهارات التفكير. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *14*(11)، 425–444.

رزوقي، رعد مهدي، ونبيل، رفيق، وضياء، سالم. (2018). *سلسلة التفكير وأنماطه* (ج. 4). دار الكتب العلمية.

رفعت، إبراهيم محمد. (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم للمتعة في اكتساب العمليات الأساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*، (22)، 1–32.

الزهراني، بدرية ضيف الله. (2022). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الممتع في تنمية التحصيل الفوري والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالتعلم الأزهري*، *41*(193)، 60–106.

سمارة، هتوف راغب. (2018). أثر استخدام التعليم الممتع في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي ذوات السعات العقلية المختلفة. *مجلة القراءة والمعرفة*، *205*(205)، 191–233.

السيد، أمل سليم. (2017). معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، *35*(35)، 60–96.

السيد، محمود رمضان عزام، وأحمد، هالة إسماعيل محمد. (2021). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن المعاقين سمعياً. *المجلة التربوية*، *81*(1)، 443–504. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.131109

شاهين، إبراهيم. (2020). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(2)، 850–865.

شحاتة، حسن جعفر. (2018). *متعة التعليم والتعلم* [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي الأول: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر (ص ص. 30–56).

الشمري، فهد بن فرحان. (2019). فاعلية توظيف بعض تطبيقات جوجل التعليمية التفاعلية لتنمية مهارات تصميم ملفات الإنجاز الإلكتروني والتفكير المنتج لدى طلاب دبلوم التربية العام. *مجلة كلية التربية بالتعلم الأزهري*، *38*(183 ج. 3)، 239–292.

الشهراني، إيمان، والقرني، مسفر. (2021). فاعلية تراكيب كيجان في تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *32*(127)، 27–90.

صبري، رشا السيد. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية. *المجلة التربوية*، *73*(73)، 439–539.

الطراونة، محمد حسن. (2011). *نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم* [ورقة مقدمة]. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

عبد الأمير، عباس، وكرو، رحيم. (2014). *تعليم الرياضيات: مفاهيم، استراتيجيات، تطبيقات*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، ميرفت، والشافعي، سحر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في ضوء النظرية البنائية في تنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج والفضول العلمي لدى طلاب كلية التربية شعبة الكيمياء. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *22*(3)، 488–564.

عبد العال، رحاب مصطفى، وراشد، علي محي الدين. (2021). تعلم الاختراعات العلمية لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *دراسات تربوية واجتماعية*، *27*(8)، 29–56.

عبد الفتاح، سالي. (2018). فاعلية نموذج الاستقصاء الثماني في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل الجماعي داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *21*(11)، 155–192.

عبد الكريم، سعد خليفة. (2015). فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلامذة الصف الثاني الإعدادي عبر دراستهم العلوم. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، *31*(4)، 115–182.

العبد الله، هادي كطفان، والجبوري، سلام داود علي. (2018). مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *96*(96)، 387–406.

العجمي، لبنى، والوادعي، أفنان. (2022). مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المنتج في ضوء تطبيق معلماتهن للممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، *3*(14)، 70–97.

العدس، عبد الرحمن. (2020). *التدريس الفعال*. دار الفكر.

العراك، دنيا، وحمد الله، حيدر. (2018). بناء برنامج تدريبي وفقاً للتفكير المنتج لمدرسي علم الأحياء وأثره في التفكير الحاذق لطلبتهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، *11* (11)، 1750–1770.

العفيفي، سوسن أحمد. (2022). أثر استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس الرياضيات على تنمية الرغبة المنتجة من البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، *1* (14)، 70–97.

العنزي، ريم حمود. (2021). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية*، *5*(11)، 185–197.

العنزي، سالم. (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصفين الخامس الابتدائي والأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، *9*(3)، 763–828.

علي، حمزية حسين. (2018). مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي في مادة الأحياء. *مجلة دراسات تربوية*، *11* (44)، 341–360.

عمر، إبراهيم محمد. (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوغرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة التربية العلمية*، *19* (4)، 207–268.

عودة، هديل. (2016). *مهارات التفكير الرياضي وعلاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية من التخصصين: الرياضيات وأساليب تدريس الرياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

عيد، سماح. (2020). استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 23*(4)، 1–43.

فراج، محسن حامد. (2019). *بناء العقلية العلمية، التعلم الممتع، جودة الحياة: غايات جديدة للتربية العلمية* [ورقة مقدمة]. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: التربية العلمية وجودة الحياة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر (ص ص. 5–31).

القداح، أمل. (2017). النظرية البنائية ومدى انعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الطفل. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال - جامعة المنصورة، 4*(1)، 11–35.

القرني، يعن الله. (2020). *مهارات التعلم والتفكير*. مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.

القحطاني، عثمان. (2019). مدى ممارسة التدريس الفعال في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ومتطلبات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك التعليمية. *مجلة كلية التربية بالفيوم، 10* (10)، 245–315.

كاظم، رياض. (2019). *تعليم التفكير المنتج: النظرية والتطبيق*. دار الصادق الثقافية.

الكبيسي، عبد الواحد، والمشهداني، هند. (2016). أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 30*(1)، 87–124.

الكرامنه، محمد صالح، وأبو سنينة، عودة عبد الجواد. (2018). أثر أسلوب الدببة الثلاثة في تدريس الرياضيات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة المعهد للدراسة والبحث، 4*(9)، 1–37.

محمد، ابتسام عبد الكاظم. (2022). التفكير المنتج وعلاقته بالذكاء المنطقي الرياضي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات. *مجلة كلية التربية الأساسية، 28*(115)، 198–215.

محمد، منى. (2018). برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المراكز الاستكشافية للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 34*(9)، 425–573.

محسن، ندى. (2020). *برنامج قائم على متطلبات التعلم بالمتعة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

مطر، رياض سمير. (2016). *أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية - غزة.

مقيبل، نداء. (2009). تجربة مدرسة السعادة للتعليم الأساسي (10–12) ومنهج البحث بالمشروع. *مجلة التطوير التربوي، 7*(8)، 9–48.

المناعي، شمسان. (2017). *استراتيجيات التعليم الإبداعي: أنشطة وتطبيقات عملية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

نصر، ريحاب. (2019). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 33*(6)، 99–144.

هاني، مرفت. (2017). أثر استخدام استراتيجيات كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 32*(4)، 148–190.

هندي، محمد. (2010). *التعلم النشط: اهتمام تربوي قديم وحديث*. دار النهضة العربية.

Arabic References

Ibn Manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (2003). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed., Vol. 7). Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

Abū Ḥāṣil, Badriyyah Saʿīd. (2021). Athar ustikhdām namūdhaj al-taʿallum al-mutamarkiz ilá al-sīnāriyū ʿalá tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij wa-ittikhādh al-qarār fī māddat al-ʿulūm ladá tilmīdhāt al-ṣaff al-sādis al-ibtidāʾī. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah*, *87*(87), 701–766.

Abū Zayd, Ṣalāḥ Muḥammad Jumʿah. (2019). Fāʿiliyyat ustikhdām baʿḍ istirātījiyyāt al-taʿallum al-mumtiʿ fī tadrīs al-dirāsāt al-ijtimāʿiyyah li-tanmiyat baʿḍ al-mufāhīm al-jughrāfiyyah wa-al-ḥiss al-fukāhī ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādiyyah. *Dirāsāt Tarbawiyyah wa-Ijtimāʿiyyah*, *25*(5), 721–796.

Abū Mughnam, Karāmī Muḥammad Badawī ʿAzab. (2023). Athar istirātījiyatay ʿabāʾat al-khabīr wa-mukhāṭaṭ Ishīkāwā fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij wa-kafāʾat al-tamthīl al-maʿrifī lil-maʿlūmāt al-jughrāfiyyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-awwal al-thānawī. *Majallat Dirāsāt fī al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs*, *257*(257), 96–148.

Bāribāʿ, Aḥmad. (2018). *Al-Taʿallum al-mumtiʿ*. Madāris Qurṭubah.

Badawī, Rashā. (2024). Barnāmaj tadrībī mustanid ilá istirātījiyyāt al-taʿallum al-mumtiʿ li-tanmiyat al-mufāhīm al-ʿilmiyyah wa-al-mahārāt al-ijtimāʿiyyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādiyyah al-mutaʾakhkhirīn dirāsiyyan. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah - Jāmiʿat ʿAyn Shams*, *48*(1), 15–68.

Badawī, Ramaḍān Musʿad. (2009). *Tadrīs al-riyāḍiyyāt lil-ṭalabahi dhawī mushkilāt al-taʿallum*. Dār al-Fikr.

Al-Barakātī, Nīfīn Ḥamzah. (2018). Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ qāʾim ʿalá istirātījiyyāt al-taʿallum al-mumtiʿ li-muʿallimāt al-riyāḍiyyāt bi-al-marḥalah al-ibtidāʾiyyah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah fī ḍawʾ wāqiʿ iḥtiyājātihinna al-tadrībiyyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-al-Taʿlum al-Azharī*, *37*(177 Vol. 2), 477–536.

Būʿazzah, Fāʾizah. (2018). *Anmāṭ al-taʿallum waʿalāqatuhā bi-al-taḥṣīl al-dirāsī wafq mā jāʾat bihi manāhij al-jīl al-thānī* [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat ʿAbd al-Ḥamīd ibn Bādīs - Mustaghānam.

Al-Tamīmī, Ghādah. (2024). Fāʿiliyyat al-taʿallum al-mumtiʿ fī tanmiyat al-mufāhīm al-naḥwiyyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-awwal mutawassiṭ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah bi-Jāmiʿat al-Qaṣīm*, *17*(1), 114–145.

Jābir, ʿAbd al-Ḥamīd ʿAbd al-Ḥamīd. (2008). *Uṭur al-tafkīr wa-naẓariyyātuh* (1st ed.). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Jād al-Ḥaqq, Nahlah ʿAbd al-Muʿṭī. (2020). Barnāmaj tadrībī qāʾim ʿalá al-madkhal al-takāmulī STEM li-tanmiyat baʿḍ al-adāʾāt al-tadrīsiyyah wa-mahārāt al-tafkīr al-muntij ladá ṭullāb Kulliyyat al-Tarbiyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ*, *31*(122), 369–408.

Jarwān, Fatḥī ʻAbd al-Raḥmān. (2002). *Al-Ibdāʻ: Mafhūmuh, maʻāyīruh, naẓariyyātuh, qiyāsuh, tadrībuh, marāḥil al-ʻamaliyyah al-ibdāʻiyyah*. Dār al-Fikr lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Al-Jamʻiyyah al-Saʻūdiyyah al-ʻIlmiyyah lil-Muʻallim. (2023). *Al-Muʻallim wa-al-taʻlīm al-jayyid* [Paper presentation]. Al-Muʻtamar al-Dawlī al-Thānī lil-Jamʻiyyah al-Saʻūdiyyah al-ʻIlmiyyah lil-Muʻallim (JASM), Jāmiʻat al-Malik Khālid, Abhā, Saudi Arabia.

Ḥasan, Mahā ʻAbd al-Salām. (2024). Fāʻiliyyat namūdhaj Kolb lil-taʻallum al-khibrātī fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij wa-al-istimtāʻ bi-taʻallum al-riyāḍiyyāt ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʻdādiyyah. *Majallat Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt*, *27*(3), 254–296.

Ḥasan, Wasīm. (2010). Maʻná al-tafkīr. *Majallat al-Maʻrifah*, *48*(454), 556–565.

Ḥasanayn, Ḥusayn. (2005). *Taqwīm al-tadrīb: Maṣdar mawādd marjiʻiyyah wa-tadrībiyyah fī iṭār taqwīm al-tadrīb*. Dār Majdalāwī lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Ḥamdān, Ṣalāḥ al-Dīn. (2018). *Istirātījiyyāt al-tadrīs al-ḥadīthah: Madkhal taṭbīqī*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Khalaf, Karīm Khaḍīr, & Mizʻal, ʻAlī Jawād. (2023). Al-Tafkīr al-muntij ladá mudarrisī wa-mudarrisāt ʻilm al-aḥyāʼ fī al-marḥalah al-mutawassiṭah. *Majallat Markaz Dirāsāt al-Kūfah*, *1*(68), 317–343.

Al-Diyyāt, Āmāl, & Al-Fayyūmī, Khalīl. (2022). Mahārāt al-tafkīr al-muntij al-mutaḍamminah fī muḥtawá kutub al-ʻulūm al-muṭawwarah lil-marḥalah al-asāsiyyah fī al-Urdun. *Majallat Jāmiʻat ʻAmmān al-ʻArabiyyah lil-Buḥūth: Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, *7*(1), 221–247.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Al-Taʻallum bi-al-mumārasah: Dalīl mujtamaʻāt al-taʻallum al-mihanī athnāʼ al-ʻamal* (Arab Bureau of Education for the Gulf States, Trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States. (Original work published 2006).

Rāghib, Amīnah Aḥmad. (2013). Dalīl al-muʻallim fī al-kharīṭah al-dhihniyyah li-tanmiyat baʻḍ mahārāt al-tafkīr. *Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah*, *14*(11), 425–444.

Razzūqī, Raʻd Mahdī, Nabīl, Rafīq, & Ḍiyāʼ, Sālim. (2018). *Silsilat al-tafkīr wa-anmāṭuh* (Vol. 4). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyyah.

Rifʻat, Ibrāhīm Muḥammad. (2017). Fāʻiliyyat istirātījiyyah muqtaraḥah lil-taʻallum lil-mutʻah fī iktisāb al-ʻamaliyyāt al-asāsiyyah lil-majmuʻāt wa-tanmiyat al-dhakāʼ al-fukāhī ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʼiyyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Būrsaʻīd*, (22), 1–32.

Al-Zahrānī, Badriyyah Ḍayf Allāh. (2022). Istirātījiyyah muqtaraḥah qāʻimah ʻalá al-taʻallum al-mumtiʻ fī tanmiyat al-taḥṣīl al-fawrī wa-al-dāfiʻiyyah naḥwa taʻallum al-riyāḍiyyāt ladá ṭālibāt al-marḥalah al-ibtidāʼiyyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-al-Taʻlum al-Azharī*, *41*(193), 60–106.

Samārah, Hatūf Rāghib. (2018). Athar ustikhdām al-ta'līm al-mumti' fī tanmiyat al-mufāhīm al-'ilmiyyah wa-al-ittijāh naḥwa māddat al-'ulūm ladá ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-asāsī dhawāt al-si'āt al-'aqliyyah al-mukhtalifah. *Majallat al-Qirā'ah wa-al-Ma'rifah*, *205*(205), 191–233.

Al-Sayyid, Amal Salīm. (2017). Ma'āyīr taṣmīm al-infūjrāfīk al-ta'līmī. *Majallat Dirāsāt fī al-Ta'līm al-Jāmi'ī*, *35*(35), 60–96.

Al-Sayyid, Maḥmūd Ramaḍān 'Azzām, & Aḥmad, Hālah Ismā'īl Muḥammad. (2021). Fā'iliyyat tadrīs al-'ulūm bi-ustikhdām al-ta'līm al-tarfihī fī tanmiyat al-fahim al-'amīq wa-al-kafā'ah al-dhātiyyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-thāmin al-mu'āqīn sam'iyyan. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah*, *81*(1), 443–504. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.131109

Shāhīn, Ibrāhīm. (2020). Mahārāt al-tafkīr al-muntij al-mutaḍamminah fī kitāb al-'ulūm lil-ṣaff al-thāmin al-asāsī bi-Filasṭīn. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, *28*(2), 850–865.

Sheḥātah, Ḥasan Ja'far. (2018). *Mut'at al-ta'līm wa-al-ta'allum* [Paper presentation]. Al-Mu'tamar al-Dawlī al-Awwal: Al-Mutaghayyirāt al-'Ālamiyyah wa-Dawruhā fī Tashkīl al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Ta'līm wa-al-Ta'allum, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt (pp. 30–56).

Al-Shammari, Fahd ibn Farḥān. (2019). Fā'iliyyat tawẓīf ba'ḍ taṭbīqāt Jūjl al-ta'līmiyyah al-tifā'uliyyah li-tanmiyat mahārāt taṣmīm milaffāt al-injāz al-iliktirūnī wa-al-tafkīr al-muntij ladá ṭullāb diblūm al-tarbiyah al-'āmm. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-al-Ta'lum al-Azharī*, *38*(183 Vol. 3), 239–292.

Al-Shahrānī, Īmān, & Al-Qarnī, Misfer. (2021). Fā'iliyyat tarākīb Kījān fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij fī al-'ulūm ladá ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī bi-muḥāfaẓat Bīshah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ*, *32*(127), 27–90.

Ṣabrī, Rashā al-Sayyid. (2020). Barnāmaj muqtaraḥ qā'im 'alá naẓariyyatay ta'allum li-'aṣr al-thawrah al-ṣinā'iyyah al-rābi'ah bi-ustikhdām istirātījiyyāt al-ta'allum al-raqamī wa-qiyās fā'iliyyatih fī tanmiyat al-barā'ah al-riyāḍiyyah wa-al-istimtā' bi-al-ta'allum wa-taqdīrih ladá ṭālibāt al-sanah al-taḥḍīriyyah. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah*, *73*(73), 439–539.

Al-Ṭarāwnah, Muḥammad Ḥasan. (2011). *Namūdhaj muqtaraḥ li-ma'āyīr ḍamān jawdat al-taqwīm al-ḥaqīqī lil-ṭalabahi fī manāhij al-ta'līm* [Paper presentation]. Al-Mu'tamar al-'Arabī al-Dawlī li-Ḍamān Jawdat al-Ta'līm al-'Ālī, Zarqa University, Jordan.

'Abd al-Amīr, 'Abbās, & Karaw, Raḥīm. (2014). *Ta'līm al-riyāḍiyyāt: Mufāhīm, istirātījiyyāt, taṭbīqāt*. Dār al-Yāzūrī al-'Ilmiyyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

'Abd al-Ḥamīd, Mīrfat, & Al-Shāfi'ī, Saḥar. (2021). Fā'iliyyat barnāmaj tadrībī qā'im 'alá mufāhīm al-nānū tiknūlūjī fī ḍaw' al-naẓariyyah al-binā'iyyah fī tanmiyat al-dāfi'iyyah al-'aqliyyah wa-al-tafkīr al-muntij wa-al-fuḍūl al-'ilmī ladá ṭullāb Kulliyyat al-Tarbiyah shu'bat al-kīmiyā'. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*, *22*(3), 488–564.

'Abd al-'Āl, Riḥāb Muṣṭafá, & Rāshid, 'Alī Muḥyī al-Dīn. (2021). Ta'allum al-ikhtirā'āt al-'ilmiyyah li-tanmiyat ba'ḍ mahārāt al-tafkīr al-muntij fī māddat al-'ulūm li-talāmīdh al-ṣaff al-awwal al-i'dādī. *Dirāsāt Tarbawiyyah wa-Ijtimā'iyyah*, *27*(8), 29–56.

'Abd al-Fattāḥ, Sālī. (2018). Fā'iliyyat namūdhaj al-istiqṣā' al-thamānī fī al-'ulūm li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij wa-al-ittijāh naḥwa al-'amal al-jamā'ī dākhil mujtama' al-ta'allum ladá talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyyah. *Al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Tarbiyah al-'Ilmiyyah*, *21*(11), 155–192.

'Abd al-Karīm, Sa'd Khalīfah. (2015). Fā'iliyyat al-munāẓarah al-istiqṣā'iyyah fī tanmiyat al-tafkīr al-muntij ladá talāmīdh al-ṣaff al-thānī al-i'dādī 'abra dirāsatihim al-'ulūm. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah - Jāmi'at Asyūṭ*, *31*(4), 115–182.

Al-'Abd Allāh, Hādī Kaṭfān, & Al-Jabūrī, Salām Dāwūd 'Alī. (2018). Mahārāt al-tafkīr al-muntij ladá ṭullāb al-ṣaff al-thānī al-mutawassiṭ fī māddat al-fīziyā'. *Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, *96*(96), 387–406.

Al-'Ajamī, Lubná, & Al-Wāda'ī, Afnān. (2022). Madá imtilāk ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah li-mahārāt al-tafkīr al-muntij fī ḍaw' taṭbīq mu'allimātihinna lil-mumārasāt al-'ilmiyyah wa-al-handasiyyah li-ma'āyīr al-'ulūm lil-jīl al-qādim. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ṭabī'iyyah*, *3*(14), 70–97.

Al-'Adas, 'Abd al-Raḥmān. (2020). *Al-Tadrīs al-fa"āl*. Dār al-Fikr.

Al-'Arrāk, Dunyā, & Ḥamd Allāh, Ḥaydar. (2018). Binā' barnāmaj tadrībī wafqan lil-tafkīr al-muntij li-mudarrisī 'ilm al-aḥyā' wa-atharuh fī al-tafkīr al-ḥādhiq li-ṭalabatihim. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah al-Asāsiyyah lil-'Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Insāniyyah*, *11*(11), 1750–1770.

Al-'Afīfī, Sawsan Aḥmad. (2022). Athar istirātījiyyāt al-ta'allum al-mumti' fī tadrīs al-riyāḍiyyāt 'alá tanmiyat al-raghbah al-muntijah min al-barā'ah al-riyāḍiyyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-awwal al-mutawassiṭ bi-Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs*, *1*(14), 70–97.

Al-'Anazī, Rīm Ḥamūd. (2021). Athar tawẓīf istirātījiyyāt al-ta'allum al-nashṭ fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā'ī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-ibtidā'iyyah min wajhat naẓar al-mu'allimāt. *Majallat Jāmi'at al-Isrā' lil-'Ulūm al-Insāniyyah*, *5*(11), 185–197.

Al-'Anazī, Sālim. (2016). Athar barnāmaj tadrībī qā'im 'alá 'ādāt al-'aql fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij ladá ṭullāb al-ṣaffayn al-khāmis al-ibtidā'ī wa-al-awwal al-mutawassiṭ fī al-Mamlakah al-'Arabiyyah

al-Sa'ūdiyyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah bi-Jāmi'at al-Qaṣīm*, *9*(3), 763–828.

'Alī, Ḥamziyyah Ḥusayn. (2018). Mahārāt al-tafkīr al-muntij ladá ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-'ilmī al-aḥyā'ī fī māddat al-aḥyā'. *Majallat Dirāsāt Tarbawiyyah*, *11*(44), 341–360.

'Umar, Ibrāhīm Muḥammad. (2016). Fā'iliyyat istirātījiyyah muqtaraḥah qā'imah 'alá al-infūjrāfīk fī iktisāb al-mufāhīm al-'ilmiyyah wa-tanmiyat al-tafkīr al-baṣarī wa-al-istimtā' bi-ta'allum al-'ulūm ladá talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā'ī. *Majallat al-Tarbiyah al-'Ilmiyyah*, *19*(4), 207–268.

'Awdah, Hadīl. (2016). *Mahārāt al-tafkīr al-riyāḍī wa-'alāqatuhā bi-al-mu'taqadāt naḥwa al-riyāḍiyyāt ladá ṭalabat Jāmi'at al-Najāḥ al-Waṭaniyyah min al-takhaṣṣuṣayn: Al-Riyāḍiyyāt wa-asālīb tadrīs al-riyāḍiyyāt* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University.

'Īd, Samāḥ. (2020). Ustikhdām al-maḥaṭṭāt al-ta'līmiyyah fī tadrīs al-'ulūm li-tanmiyat al-tafkīr al-baṣarī wa-mut'at al-ta'allum ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyyah. *Al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Tarbiyah al-'Ilmiyyah*, *23*(4), 1–43.

Farrāj, Muḥsin Ḥāmid. (2019). *Binā' al-'aqliyyah al-'ilmiyyah, al-ta'allum al-mumti', jawdat al-ḥayāh: Ghāyāt jadīdah lil-tarbiyah al-'ilmiyyah* [Paper presentation]. Al-Mu'tamar al-'Ilmī al-Ḥādī wa-al-'Ishrūn: Al-Tarbiyah al-'Ilmiyyah wa-Jawdat al-Ḥayāh, Egyptian Society for Scientific Education, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt (pp. 5–31).

Al-Qaddāḥ, Amal. (2017). Al-Naẓariyyah al-binā'iyyah wa-madá in'ikāsātihā al-tarbawiyyah wa-al-ta'līmiyyah 'alá taṣmīm barāmij al-ṭifl. *Al-Majallah al-'Ilmiyyah li-Kulliyyat Riyāḍ al-Aṭfāl - Jāmi'at al-Manṣūrah*, *4*(1), 11–35.

Al-Qarnī, Ya'n Allāh. (2020). *Mahārāt al-ta'allum wa-al-tafkīr*. Markaz al-Nashr al-'Ilmī bi-Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz.

Al-Qaḥṭānī, 'Uthmān. (2019). Madá mumārasat al-tadrīs al-fa"āl fī ḍaw' ma'āyīr al-Majlis al-Qawmī li-Mu'allimī al-Riyāḍiyyāt wa-mutaṭallabāt al-manāhij al-muṭawwarah min wajhat naẓar al-mu'allimīn wa-al-mushrifīn al-tarbawiyyīn bi-al-marḥalah al-ibtidā'iyyah bi-minṭaqat Tabūk al-ta'līmiyyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-al-Fayyūm*, *10*(10), 245–315.

Kāẓim, Riyāḍ. (2019). *Ta'līm al-tafkīr al-muntij: Al-Naẓariyyah wa-al-taṭbīq*. Dār al-Ṣādiq al-Thaqāfiyyah.

Al-Kubaisī, 'Abd al-Wāḥid, & Al-Mashhadānī, Hind. (2016). Athar istirātījiyyah al-mufāhīm al-kārtūniyyah fī al-taḥṣīl wa-al-tawāṣul al-riyāḍī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah fī māddat al-riyāḍiyyāt. *Majallat Jāmi'at al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-'Ulūm al-Insāniyyah)*, *30*(1), 87–124.

Al-Karāmnah, Muḥammad Ṣāliḥ, & Abū Sunaynah, 'Awdah 'Abd al-Jawād. (2018). Athar uslūb al-dubabah al-thalāthah fī tadrīs al-riyāḍiyyāt wa-al-tafkīr al-ibdā'ī ladá ṭalabat al-ṣaff al-khāmis al-asāsī fī al-Urdun. *Majallat al-Ma'had lil-Dirāsah wa-al-Baḥth*, *4*(9), 1–37.

Muḥammad, Ibtisām ʻAbd al-Kāẓim. (2022). Al-Tafkīr al-muntij wa-ʻalāqatuh bi-al-dhakāʼ al-manṭiqī al-riyāḍī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-rābiʻ al-ʻilmī fī māddat al-riyāḍiyyāt. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah al-Asāsiyyah*, *28*(115), 198–215.

Muḥammad, Munā. (2018). Barnāmaj ithrāʼī lil-thaqāfah al-ʻilmiyyah qāʼim ʻalá al-taʻallum al-ijtimāʻī al-ʻāṭifī li-tanmiyat al-ḥiss al-ʻilmī wa-baʻḍ al-mahārāt al-ḥayātiyyah li-ruwwād al-marākiz al-istikshāfiyyah lil-ʻulūm wa-al-tiknūlūjiyā. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah - Jāmiʻat Asyūṭ*, *34*(9), 425–573.

Muḥsin, Nadá. (2020). *Barnāmaj qāʻim ʻalá mutaṭallabāt al-taʻallum bi-al-mutʻah li-tanmiyat mahārāt al-adāʼ al-tadrīsī ladá al-ṭullāb muʻallimī al-lughah al-ʻArabiyyah shuʻbat al-taʻlīm al-asāsī* [Unpublished master's thesis]. Alexandria University.

Maṭar, Riyāḍ Samīr. (2016). *Athar al-tifāʻul bayna namaṭayn lil-taʻallum al-iliktirūnī wa-al-uslūb al-maʻrifī ʻalá tanmiyat al-mahārāt al-ḥāsūbiyyah ladá ṭalabat Jāmiʻat al-Aqṣá bi-Ghazzah* [Unpublished master's thesis]. The Islamic University of Gaza.

Muqaybil, Nidāʼ. (2009). Tajribat madrasat al-saʻādah lil-taʻlīm al-asāsī (10–12) wa-manhaj al-baḥth bi-al-mashrūʻ. *Majallat al-Taṭwīr al-Tarbawī*, *7*(8), 9–48.

Al-Mannāʻī, Shamsān. (2017). *Istirātījiyyāt al-taʻlīm al-ibdāʻī: Anshiṭah wa-taṭbīqāt ʻamaliyyah*. Markaz De Bono li-Taʻlīm al-Tafkīr.

Naṣr, Rīḥāb. (2019). Ustikhdām al-taʻlīm al-tarfīhī fī tadrīs al-ʻulūm li-tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-indimāj al-akādīmī ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʼiyyah. *Al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Tarbiyah al-ʻIlmiyyah*, *33*(6), 99–144.

Hānī, Mirfat. (2017). Athar ustikhdām istirātījiyyāt Kājān fī tadrīs al-ʻulūm fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-muntij wa-mahārāt al-taʻāwun wa-mafhūm al-dhāt al-akādīmiyyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-rābiʻ al-ibtidāʼī. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah - Jāmiʻat Asyūṭ*, *32*(4), 148–190.

Hindī, Muḥammad. (2010). *Al-Taʻallum al-nashṭ: Ihtimām tarbawī qadīm wa-ḥadīth*. Dār al-Nahḍah al-ʻArabiyyah.

ثانيًا : المراجع الإنجليزية:

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 129–139. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.009

Glaze, A. L. (2018). Teaching and learning science in the 21st century: Challenging critical assumptions in post-secondary science. *Education Sciences*, *8*(1), Article 12. https://doi.org/10.3390/educsci8010012

Guzey, S., & Jung, J. (2021). Productive thinking and science learning in design teams. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *19*(2), 215–232. https://doi.org/10.1007/s10763-020-10047-w

Kara, Y., & Yesilyurt, S. (2007). Assessing the effects of tutorial and edutainment software program on students' achievement, misconceptions and attitudes towards biology. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *8*(2), Article 1.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, *57*(3), 6–11.

Schreiber, A., Crocker, K., & Ali, A. (2016). Experiential learning: Redefining the university experience. *Undergraduate Journal of Service Learning and Community-Based Research*, *5*, 1–11.

Yong, J. (2012). *Inventive thinking process: The case of Alan*. Paper presented at the 3rd International PBL Symposium, Republic Polytechnic, Singapore.

Glaze, A. L. (2018). Teaching and learning science in the 21st century: Challenging critical assumptions in post-secondary science. Education Sciences, 8(1), 12.

https://doi.org/10.3390/educsci8010012

Guzey, S. & Jung, J. (2020). Productive Thinking and Science Learning in Design Teams. International Journal of Science and Mathematics

Education, 19:215–232.

Kara, Y. & Yesilyurt, S. (2007). Assessing the Effects of Tutorial and Edutainment Software Program on Students 'Achievement, Misconceptions and Attitudes Towards Biology, Asia – pacific forum on science learning and teaching, 8(2), 1-22

Perkins, David (2002): The Many Faces of Constructivism, Education Leadership, 57, Issue, 3, Nov., 6-12.

Schreiber.A, & Crocker.K, and Ali.A, (2016). Experiential Learning: Redefining the University Experience. Undergraduate Journal of Service Learning and Community-Based Research, Volume 5.

Yong, J. (2012). Inventive Thinking Process: The Case of Alan Singapore.3rd International PBL Symposium

Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. Teaching and Teacher Education 58: 129-139

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 05/ 05/ 2026م
تاريخ القبـول: 02/ 06/ 2026م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مهارات تحمل الكرب النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية

د. جيهان أحمد حمزة عوض *
g.Awad@qu.edu.sa

ملخص

هدفت الدراسة الوصفية الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي ومهارات تحمل الكرب النفسي، والكشف عن العلاقة بين مهارات تحمل الكرب والرفاه النفسي. كما هدفت إلى التحقق من الدور الوسيط المباشر وغير المباشر لمهارات تحمل الكرب النفسي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي على عينة تكونت من (170) سيدة متزوجة في مصر والسعودية، تراوحت أعمارهن بين (23-59) عاماً؛ بمتوسط عمري (39.86)، وانحراف معياري (9.12). وتم تطبيق بطارية مقاييس نفسية من ترجمة الباحثة وتقنينها، شملت: مقياس العنف العاطفي، ومقياس الرفاه النفسي لراف، ومقياس الدعم الاجتماعي المُدرك، ومقياس تحمل الكرب النفسي لجاهز وسيمنز، واستمارة البيانات الأولية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي، وعلاقات ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (0.01) بين مهارات تحمل الكرب النفسي وكلٍ من الدعم الاجتماعي والرفاه النفسي. كما كشفت النتائج عن ثبوت الدور الوسيط المباشر وغير المباشر لمهارات تحمل الكرب النفسي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي والرفاه النفسي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مهارات تحمل الكرب النفسي- الدعم الاجتماعي المُدرك- الرفاه النفسي- العنف العاطفي.

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

للاقتباس: عوض، جيهان أحمد حمزة. (2026). مهارات تحمل الكرب النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 477-528.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3394

OPEN ACCESS
Received: 05-05-2026
Accepted: 02-06-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Psychological Distress Tolerance Skills as Mediating variable Between Perceived Social Support and Psychological Well-Being Among Emotionally Violence Wives in Egypt and Saudi Arabia

Dr. Gehan Ahmed Hamza Awad *

g.Awad@qu.edu.sa

Abstract

The present descriptive study examined the relationships among perceived social support, psychological well-being, and distress tolerance skills, with particular attention to the association between distress tolerance skills and psychological well-being. It also investigated the direct and indirect mediating role of distress tolerance skills in the relationship between perceived social support and psychological well-being among emotionally abused wives in Egypt and Saudi Arabia. The study employed a descriptive research design with a sample of 170 married women from Egypt and Saudi Arabia, aged 23 to 59 years (M = 39.86, SD = 9.12). A battery of psychological measures translated and standardized by the researcher was administered, including the Emotional Abuse Scale, Ryff's Psychological Well-Being Scale, the Perceived Social Support Scale, the Distress Tolerance Scale developed by Simons and Gaher, and a demographic information form. The results revealed a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between perceived social support and psychological well-being, whereas statistically significant negative correlations at the 0.01 level were found between distress tolerance skills and both perceived social support and psychological well-being. The findings also confirmed the direct and indirect mediating role of distress tolerance skills in the relationship between perceived social support and psychological well-being among the study participants.

Keywords: Distress tolerance skills; perceived social support; psychological well-being; emotional abuse.

* Associate Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia

Cite this article as: Awad, Gehan Ahmed Hamza. (2026). Psychological Distress Tolerance Skills as Mediating variable Between Perceived Social Support and Psychological Well-Being Among Emotionally Violence Wives in Egypt and Saudi Arabia,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 477-528

© 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 ومشكلتها:

يُعد العنف ضد المرأة من طرف شريك الحياة أو الزوج (Intimate Partner Violence(IPV؛ إحدى المشكلات الاجتماعية المنتشرة عبر مختلف المجتمعات، والثقافات(Ribeiro et al., 2017) ، فقد أفادت الإحصائيات العالمية بأن 30% من النساء قد تعرضن للاعتداء، والعنف على يد شركائهن خلال علاقات الزواج، وأن من بين كل ثلاث نساء تتعرض واحدة لشكل من أشكال العنف الجسدي، أو العاطفي في مرحلة ما من حياتها، وغالبًا ما يكون ذلك على يد شريك حميم (منظمة الصحة العالمية،2020)؛كذلك تشير تقديرات أخرى إلى أن حدوث العنف من طرف الشريك الحميم في معظم دول أفريقيا بلغت ما يقارب واحدة من بين كل أربع نساء متزوجات في البلاد يتعرضن لشكل من أشكال هذا العنف في مرحلة ما من حياتهن (Zhang, et al., 2023).كذلك أظهرت نتائج دراسات سابقة أن معدلات انتشار العنف من طرف الشريك الحميم تتراوح بين:(31% - 61%) للعنف النفسي/العاطفي، و(20 % -31%) للعنف الجنسي، و(7% - 31%) للعنف الجسدي(Zhang,, 2023; Mapayi et al., 2013)، أما الدراسات عبر الثقافية فقد أظهرت نتائجها أن ما بين (10% : 75%) من الأزواج قد أفادوا بتعرضهم لنمط من أنماط العنف من طرف الشريك مرة واحدة على الأقل في حياتهم الزوجية (Huntley et al., 2019)، وعلى الرغم من ذلك فقد ركّزت معظم الأدبيات البحثية المتعلقة بالنساء المعنفات من طرف الشريك الحميم، وآثاره في الصحة النفسية، على فترات الأزمات؛ إذ تكون النساء قد لجأن بالفعل إلى طلب المساعدة من المراكز التي تقدم الخدمات للنساء المعنفات، أو من المستشارين النفسيين (Campbell et al., 1995؛ Anderson& Saunders, 2003).

وعلى الرغم من اهتمام العلماء بدراسة هذه المشكلة؛ فإن الاهتمام كان منصباً على تناول جميع أشكال العنف بشكل عام، ولم يتم التركيز على تناول العنف العاطفي بشكل خاص؛ فلم يحظ العنف العاطفي بالقدر الكافي من الدراسة والاهتمام من لدن الباحثين على الرغم من خطورته؛ فمن ناحية أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى أن تعرض النساء للعنف الجسمي، أو الجنسي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي كان مقترنًا بالعنف العاطفي ومتزامنًا معه – فقد يتم التهديد بإيقاع الأذى الجسمي، أو الجنسي، أو غيره، ولا يحدث- (Sami,2017)، ومن ناحية أخرى، قد تتحمل العديد من النساء سنوات من الإساءة النفسية (العاطفية) التي قد تُدمّر حياتهن بشكل عميق دون أن يفصحن عن ذلك (Ansara & Hindin, 2011)، بالإضافة إلى أن النساء قد يكنّ أكثر عرضة لخطر العنف الشديد بعد الانفصال عن الشريك (Brownridge, 2008).

كذلك تُشير التقديرات العالمية إلى أن نسبة تعرض النساء للعنف العاطفي من طرف شركائهن تتراوح ما بين (20- 75%)، وقد يكون هذا العنف مستقلا أو متزامناً مع أشكال العنف الأخرى(American Psychiatric Association,2013 5th)؛ فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة

Abdulkadir and Gafar(2018), ودراسة Dosman ,et al(2006) ، ودراسة yesufrole (2025) إلى حدوث العنف العاطفي بشكل مستقل دون اقترانه بأشكال العنف الأخرى؛ في حين أن العكس كان نادر الحدوث ؛ مما يعنى أن العنف العاطفي قد يكون مقدمة لأنماط العنف الأخرى ، وهذا ما أكدته هذه النتائج ؛ فالنساء اللاتي يتعرضن للعنف العاطفي يكنّ أكثر عرضة للتعرض لأنماط العنف الأخرى من طرف شركائهن، ومن ثم يمكن عدُّه أخطر أنماط العنف التي تتعرض له الزوجات من طرف شركائهن.

وقد تشمل آثار العنف من جانب الشريك الحميم تأثيرات سلبية عميقة على الصحة الجسدية، والنفسية للنساء، وهي تأثيرات مترابطة فيما بينها، وتشمل الآثار الجسدية إصابات خطيرة قد تخلّف نتائج سلبية طويلة الأمد (Breiding & Armour, 2015؛ Cohen et al.,2016).كما أن النساء اللواتي تعرضن لعنف مزمن، ومستمر غالبًا ما يتم تشخيصهن باضطرابات في الصحة النفسية؛ ومن ناحية أخرى فقد تبين الارتباط الدال السلبي بين التعرض للعنف العاطفي، والصحة النفسية، وخاصة تقدير الذات، وقيمتها (Tolbert,2012).

وفي إطار الكشف عن التأثيرات النفسية السلبية للعنف من طرف الشريك الحميم ضد النساء، أشار الباحثون إلى ارتباط التعرض للعنف طويل المدى بعدد من المتغيرات، والاضطرابات النفسية، يمكن إجمالها فيما يأتي: الاكتئاب؛ واضطراب ما بعد الصدمة؛ والكفاءة الذاتية؛ وجودة الحياة (Beeble et al. 2009؛ Campbell et al., 1995؛ Anderson& Saunders, 2003; Bybee & Sullivan,2005).

كذلك أكدت دراسات حديثة مثل دراسة (Rhee & Silver (2025؛ ودراسة أوكا وآخرين Okah et al(2025) أن العنف من طرف الشريك الحميم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتدهور الصحة النفسية، وأن النساء المعنفات أكثر عرضة لمشكلات نفسية مزمنة مقارنة بغيرهن، فهن يعانين من معدلات مرتفعة من الاضطرابات النفسية مثل: الاكتئاب، والقلق، واضطراب ما بعد الصدمة.

ومن ثم تحاول الدراسة الراهنة الكشف عن الآليات المرتبطة بتحقق الرفاه النفسي لدى السيدات المعنفات(عاطقياً)، وذلك من خلال الكشف عن دور الدعم الاجتماعي المُدرك في تحسين الرفاه النفسي باعتباره آلية كامنة للتغيير الإيجابي لتحسين الرفاه النفسي عند التعرض للعنف.

فقد ارتبط الافتقار إلى الدعم الاجتماعي المُدرك - لفترات طويلة - بالاكتئاب، والقلق، والأفكار الانتحارية (Leigh-Hunt et al., 2017). بالإضافة إلى ظهور الارتباطات الدالة بين تلقى المستويات المنخفضة من الدعم الاجتماعي المُدرك، وظهور أعراض شديدة لعدد من الاضطرابات النفسية مثل: الاكتئاب، والقلق، والاضطراب ثنائي القطب (Wang et al., 2018)، وعلى الجانب الآخر أشارت نتائج دراسات Alharbi & Smith (2018)؛ Bender et al.(2020) ؛ Brunsting et al.(2018) إلى وجود علاقة دالة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي.

ومن ناحية أخرى تحاول الدراسة الراهنة الكشف عن الآليات المرتبطة بتحقق الرفاه النفسي لدى السيدات المعنفات (عاطفياً) من خلال الكشف عن دور مهارات تحمل الكرب النفسي في تحسين الرفاه النفسي من خلال تأثرها إيجاباً بالدعم الاجتماعي وتأثيرها الإيجابي على الرفاه النفسي.

فقد أيدت نتائج دراسات Leyro et al(2010) ، ودراسة Kashdan et al. (2006) صحة افتراض أن انخفاض مهارات تحمل الكرب النفسي يرتبط سلباً بالرفاه النفسي، وإيجاباً بسوء التوافق النفسي لدى الزوجات المعنفات، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات تحمل الكرب النفسي والدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفيًا في مصر والسعودية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- العلاقات بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.
- العلاقات بين الدعم الاجتماعي المُدرك، ومهارات تحمل الكرب النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية
- العلاقة بين مهارات تحمل الكرب النفسي، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية
- الدور الوسيط المباشر وغير المباشر لمهارات تحمل الكرب النفسي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.

الأهمية النظرية، والتطبيقية للدراسة:

_ اهتمت الدراسة الحالية بالتركيز على نمط من أنماط العنف الذي تتعرض له الزوجات من طرف الأزواج وهو: العنف العاطفي؛ وذلك نظرًا لأهميته التي تتجلى في كونه مقدمة لأنماط العنف الأخرى؛ مما يؤكد جدوى دراسته وأهميته.

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية - حال تحققها- في اقتراح دراسات تجريبية تهدف إلى الحد من الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للعنف؛ وأخرى وقائية شبه تجريبية تهدف إلى معالجة أسباب العنف العاطفي بين الزوجين وتحول دون حدوثه.
- ندرة الدراسات - بحسب علم الباحثة- التي تربط المتغيرات الثلاثة بالعنف العاطفي؛ مما يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث في هذا المجال.
- توفير بطارية سيكومترية مترجمة ومقننة في البيئة السعودية بما يسهم في قياس مهارات تحمل الكرب، والدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

الحدود الموضوعية: مهارات تحمل الكرب النفسي، والدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي، والعنف العاطفي.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة الحالية على عينة من الزوجات المعنفات عاطفيًا.

الحدود المكانية: تم تطبيق مقاييس الدراسة الحالية بجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ إجراءات الدراسة الحالية خلال العام 2026م – 1447هـ.

مفاهيم الدراسة والنماذج والنظريات المُفسرة لها:

أولاً: مفهوم العنف العاطفي ومحدداته:

عرفت منظمة الصحة العالمية (2021)(World Health Organization(WHO، العنف ضد النساء بأنه: "أي فعل من أفعال العنف القائم على النوع الاجتماعي يؤدي إلى، أو يُحتمل أن يؤدي إلى: ضرر، أو معاناة جسدية، أو جنسية، أو نفسية للنساء، بما في ذلك التهديد بمثل هذه الأفعال، أو الإكراه، أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة، أو الخاصة" كما أشارت المنظمة إلى أن العنف بين الشركاء الحميمين (IPV) يُعد أحد أكثر أشكال العنف شيوعًا ضد النساء" (ص.202).

كما يُعرف العنف العاطفي بأنه:" التعليقات، أو السلوكيات التي تهدف إلى خفض احترام الذات لدى الضحية" (الغانم، 2001،ص.49).

كذلك يُعرف العنف العاطفي بأنه: " مجموعة الأفعال، أو السلوكيات التي تهدف إلى إلحاق الضرر، أو المعاناة النفسية بالضحية؛ سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر؛ وذلك من أجل السيطرة عليها، أو اذلالها، أو عزلها". (الغانم، 2001؛ Kalbarczyk and Lopaciuk-Gonczary,2022,).

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى اقترانه بالكشف عن الضغوط النفسية، والاكتئاب، والقلق (Dikmen 2023,؛Miller 1995). ويُفترض عمومًا أن العنف يستهدف النساء دائمًا؛ فالتوقعات غير المرنة للأدوار الجندرية المهيمنة، المفروضة على الرجال، تضعهم في موقع مرتكبي عنف أحادي الاتجاه ضد النساء، ولا تسمح بالنظر إلى الرجال بوصفهم ضحايا محتملين (Wallace et al.,2022). غير أن أي شخص داخل علاقة حميمة يمكن أن يكون ضحية للعنف العاطفي.

ويمكن أن تتمثل محددات هذا السلوك في الرغبة في تحديد توازن للقوة، والرغبة في السيطرة على الشريك أو العلاقة. كما يُعتقد أن ديناميكيات القوة غير المتكافئة في العلاقة تُعد من العوامل الرئيسة المسهمة في حدوث العنف (Lysova &Dim, 2022 ؛).

وهناك عدة محددات أخرى تسبب تعرض المرأة للعنف سواء بشكل عام؛ أم في صورة عنف عاطفي بشكل خاص مثل: خضوع المرأة، وعدم شعورها بالاستحقاق في المطالبة بحقوقها الإنسانية، أو شعورها بالإحباط، وضعف الثقة بالنفس، أو ضعف الوعي، والمستوي التعليمي، كذلك تلعب المحددات الاجتماعية دوراً فعالاً في ظاهرة العنف إذ إن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية، والبيئية التي تؤثر على العنف، ومنها التنشئة الاجتماعية للزوجين؛ والعادات، والتقاليد: فهناك أفكار وتقاليد متجذرة في ثقافات الكثيرين تحمل في طياتها الرؤية الجاهلية لتميز الذكر عن الأنثى؛ مما يؤدي إلى تضئيل الأنثى ودورها في المقابل تكبير دور الذكر؛ إذ يعطي الحق دائماً للمجتمع الذكوري للهيمنة، والسلطة، وممارسة العنف على الأنثى منذ الصغر، وتعويد الأنثى على تقبل ذلك والخضوع له، كما تلعب الظروف الاقتصادية الصعبة دوراً مهماً في حدوث العنف ضد الزوجة؛ فقد يسبب العجز عن الوفاء بالالتزامات المادية دوره في بروز هذه الظاهرة (علي، 2025).

ثانياً: مفهوم الرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات والنماذج المفسرة له:

إن مفهوم الرفاه النفسي لا ينحصر في عدم الكشف عن المشكلات الصحية الجسدية، أو النفسية، بل يُعد بناءً متعدد الأبعاد الذاتية، والاجتماعية، والنفسية يركز على تحقيق حالة مثلى من الأداء في مختلف جوانب حياة الفرد؛ تلك الحالة التي تسمح له بتحقيق أقصى أداء هادف بالحياة، فهي علامة على الأداء النفسي الأمثل للفرد (;Charry et al,2020).

وقد أشارت مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها أن الحد الأدنى لمفهوم الرفاه النفسي يتمثل في: "رؤية الحياة بصورة إيجابية، والشعور بالكفاءة" (**Centers for Disease Control and Prevention. ,2018).p.40**).

وتتناول الدراسة الحالية مفهوم الرفاه النفسي psychological well-being بمعنى: "الرفاه السعيد، وهو: السعادة الدائمة المستمدة من الشعور بالمعنى والنمو الشخصي" (Ryff, 1989,p.719)، وقد أُستخدم الرفاه بمعنيين هما: (الرفاه الذاتي، والرفاه النفسي)؛ يتمثل الرفاه الذاتي في التقييم المعرفي للفرد لرضاه العام عن حياته، بالإضافة إلى مشاعره الوجدانية (Diener,1984,p.67)، أما الرفاه النفسي:" فيركز على الأداء النفسي الإيجابي للفرد" (Ryff,1989,p.719).

وقد تم اقتراح نماذج نظرية مختلفة للرفاه النفسي، أشهرها النموذج الذي بدأ على يد ريف Ryff الذي كان مهتما بالتركيز على "السعادة" و"الرضا عن الحياة" ومن خلاله طور ريف مقياسًا للرفاه النفسي تكون من ستة أبعاد فرعية بما في ذلك: قبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والتمكين

البيئي، ووجود هدف للحياة، والنمو الشخصي، وهذه الأبعاد الستة مجتمعة تشتمل على مجموعة واسعة من التقييمات الإيجابية للذات، وحياة الفرد، والشعور بالنمو، والتطور المستمر كشخص، والاعتقاد بأن الحياة هادفة، وذات مغزى، وامتلاك علاقات جيدة مع الآخرين، والقدرة على إدارة حياة الفرد، والعالم المحيط به بشكل فعال، والشعور بتقرير المصير(Ryan & Deci, 2017).

وقد ارتبط مفهوم الرفاه النفسي psychological well-being بتحسن الحالات الصحية لمن يعانون من الأمراض المزمنة، والوقاية من الكشف عن الاضطرابات النفسية، والجسدية (Ryff et al.,1995 ؛ et al Trudel -Fitzgerald .2019).

وتشير الأدبيات إلى أن النساء المعنفات يعانين من مستويات مرتفعة من الاضطرابات النفسية، وانخفاض واضح في الرفاه النفسي، وفي هذا السياق تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن التدخلات الشاملة التي تجمع بين الدعم النفسي والاجتماعي، وتحسين الوصول إلى الموارد، تُعد الأكثر فاعلية في تحسين الصحة النفسية، والرفاه النفسي للناجيات من العنف (Albanesi et al., 2021 ؛Paphitis et al., 2022).

ثالثاً: مفهوم الدعم الاجتماعي المدرك، وعلاقته بالرفاه النفسي لدى النساء المعنفات، والنماذج المفسرة لذلك:

أشارت الإحصائيات العالمية إلى أن قرابة مليار شخص يعانون من اضطراب نفسي خلال دورة حياتهم - في مرحلة ما- (Rehm & Shield, 2019)؛ مما لفت انتباه الباحثين إلى التأثير الجوهري للعوامل الاجتماعية المسهمة في ذلك، وكان من أبرز هذه العوامل: الشعور بالوحدة، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي، التي تبين أنها من أشد العوامل المتسببة في حدوث اضطرابات، وخلل في الصحة النفسية للأفراد على مدار حياتهم (Cacioppo & Cacioppo, 2014).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الدعم الاجتماعي يُعد عاملًا حاسمًا في التخفيف من الآثار النفسية للعنف؛ إذ يُسهم في تعزيز التكيف، وتقليل مستويات الاكتئاب والقلق (Coker et al., 2002)، ومع ذلك، فإن الوصول إلى هذا الدعم قد يكون محدودًا لدى بعض الفئات، خاصة النساء اللاتي يعانين من الإعاقة، أو العزلة الاجتماعية (Nosek,2019).

ويعد الدعم الاجتماعي نمطاً غير رسمي يشمل الأسرة، والأصدقاء، والجيران، والزملاء (Sylaska & Edwards, 2014; Edwards & Dardis, 2020)، ويساعد في التخفيف من آثار العنف على الضحايا)، وهو يرتبط بتحسين الصحة النفسية، وتقليل إعادة التعرض للعنف. (Davies et al., 2023; Sanz-Barbero et al., 2020). وقد أكدت دراسة (Shin & Park (2021 أن الدعم غير الرسمي الإيجابي يؤثر بشكل كبير على استخدام الخدمات الرسمية، وقدرة الضحايا على البقاء في أمان.

كما يسهم الدعم الاجتماعي في: تقليل الاكتئاب، والقلق، واضطراب ما بعد الصدمة؛ وتحسين الرفاه النفسي، وتوفير بيئة آمنة للضحايا، وأطفالهم (Goodman & Smyth, 2011; Bennett et al., 2022).

وقد أشار ونج وآخرون (Wang et al.,(2018 إلى وجود نمطين، أو درجتين للدعم الاجتماعي، النمط أو الدرجة الأولى: تمثل حجم دائرة العلاقات الاجتماعية المتاحة للفرد، وعرفها لين وآخرون (Lin et al(1979 بأنها: " الدعم المتاح للفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، أو الجماعات، أو المجتمع الأوسع" و النمط، أو الدرجة الثانية، وهي تمثل إدراك الفرد لمستويات الدعم الاجتماعي المقدمة له، التي توفر له شعوره بالاهتمام، والتعاطف من قبل الآخرين، وخاصة أثناء فترات الضيق، أو الكرب، والأزمات (Lakey & Cohen, 2000).

وقد عرف زيمت وآخرون (Zimet et al(1988 الدعم الاجتماعي المُدرك بأنه: " إدراك الفرد الذاتي لتوفر هذا القدر الكافي من أبعاد الدعم الاجتماعي له " (p.33) **وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.**

وقد فسر العلماء وجود الارتباطات الدالة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي باعتبار أن وجود الدعم الاجتماعي بدرجات مرتفعة هو الذي يوفر للفرد مصادر للرعاية، والانتباه، والشعور بالتقدير من الآخرين، والتي تعمل بدورها ب عوامل وقائية ضد الوقوع، أو الكشف عن الاضطرابات النفسية خلال دورة الحياة، وذلك يعزز – بدوره - الرفاه النفسي (Cobb, 1976)، وبالتالي، يمكن أن يُعد الوصول إلى الدعم الاجتماعي عاملًا وقائيًا ضد الكشف عن الاضطرابات النفسية، ومحققاً للرفاه النفسي.

وفي هذا السياق قدم لكولنز وفيني (Cacioppo & Cacioppo,(2014. إطارًا مفاهيميًا تكامليًا بعنوان: "الرفاه من خلال العلاقات، والدعم المُدرك". تناول هذا الإطار دور الدعم الاجتماعي في تحقيق الرفاه النفسي بوصفه هدفًا مثاليًا، وذلك من خلال طرح عدة مسارات يمكن من خلالها تفسير آلية إسهام الدعم الاجتماعي في تحقيق، ودعم الرفاه النفسي، وهذه المسارات هي: الحالة الانفعالية للفرد، وشفقته بذاته، وصورته عن ذاته، وتعقله، وتقييمه للموقف معرفياً، ومدى اندفاعه أثناء التعرض للموقف، والسلوكيات الموقفية.

كذلك أشار جاك-إيدي وآخرون (Jack-Idel et al(2013 إلى أن الدعم الاجتماعي المُدرك يقلل من تأثير المعاناة النفسية الناتجة عن التعرض للصدمات، والخبرات المؤلمة (إما من خلال الشعور بالطمأنينة، أو بإدراك الفرد بأنه محاط بالدعم، والاهتمام من المحيطين به).

وفي إطار الدعم الأمبيريقي للنماذج والأُطر النظرية السابقة؛ فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها راني Rani (2016) - وكان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي - إلى وجود علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي، كما توصلت نتائج تحليل الانحدار إلى أن الدعم الاجتماعي المُدرك يمكن أن يسهم بشكل كبير في التنبؤ بالرفاه النفسي.

كذلك دعمت نتائج الدراسة التي أجراها كل من زجانيك وليفكان وهانزيك (2018) ، Zganec, Lipovčan & Hanzec) التي تناولت الدعم الاجتماعي المُدرك بوصفه" تقييم ذاتي لمدى كفاية الدعم الاجتماعي الذي تقدمه الأسرة، أو الأصدقاء، أو الأشخاص الآخرون الذين يسهمون في الرفاه النفسي على مدى الحياة." صحة وقوة وجود الارتباط الموجب ذي الدلالة الإحصائية بين مصادر الدعم الثلاثة ومؤشر الرفاه النفسي.

وعلى الرغم من ذلك فقد أشار عدد من الباحثين أمثال: (u. Thoits, (2011؛ (Birtel et al., (2017 إلى ضرورة تحديد المتغيرات النفسية الوسيطة، أو (ما يسمي بآليات التغيير، أو العمليات الكامنة)التي من خلالها يمكن للدعم الاجتماعي المُدرك أن يَحدث تأثيرات إيجابية على الرفاه النفسي، ومن ثم فإن تحديد تلك المتغيرات الوسيطة يساعد في فهم العمليات النفسية التي يمكن من خلالها تحسين الرفاه النفسي.

وحددت الدراسة الحالية متغير مهارات تحمل الكرب النفسي باعتباره إحدى المتغيرات النفسية الوسيطة التي من خلالها نستطيع تفسير آليات التغيير الإيجابي للعلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي.

رابعاً: مهارات تحمل الكرب النفسي وعلاقتها بالدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات، والنماذج المفسرة لذلك:

تعد مهارات تحمل الكرب النفسي امتدادًا لمهارات التعقل؛ وتُعرف بأنها: "مجموعة من الأساليب النشطة التي تساعد الفرد على إدراك الواقع كما هو، والتقبل له دون إصدار أحكام، وتحمل الانفعالات السلبية الحادة، والاستجابة لها بطريقة صحية " (عز والصبوة،2025،ص.367) ، ويعد وجود مهارات تحمل الكرب النفسي هدفًا أساسيًا للحفاظ على الصحة النفسية للأفراد، وذلك لسببين: (أن الكرب، والضيق جزء أساسي من الحياة لا يمكن تجنبه، أو التخلص منه نهائيًا، والعجز عن تقبّل هذه المعاناة يؤدي إلى زيادة الألم من المعاناة من الكرب النفسي، ويُعد تحمّل الكرب النفسي جزءًا أساسيًا من محاولة التغيير الإيجابي (Linehan, 2015, p.416؛ عز والصبوة، 2025).

ويُعرف تحمل الكرب النفسي على أنه:" القدرة المُدركة على تحمل الانفعالات السلبية الحادة، أو حالات الكرب المؤلمة ، والاستجابة لها بشكل صحي" (Zvolensky et al 2010,p.408).

ويُعرف أيضًا بأنه: "القدرة على تحمل الحالة الانفعالية السلبية الحادة، والوضع الجسمي المنفر، وإظهار سلوكيات، وأفعال إيجابية رداً عليها، والبعد عن الاستجابات السلبية التجنبية، والهروبية، أو إظهار خلل في تنظيم الانفعال" ومن ثم نستنتج أن الضعف في تحمل الكرب النفسي ما هو إلا خلل في استخدام مهارات تحمل الكرب النفسي(Alexander & Ward ,2018).

وقد عرف سيمنز وجاهر Simons and Gaher (2005) تحمل الكرب بأنه:" القدرة على تحمل الحالات النفسية السلبية، أو المؤلمة خلال السعي نحو الوصول لهدف بعينه" وتتبنى **الدراسة الحالية هذا التعريف.**

وقد أدخل لوتون وآخرون Lawton et al (1989) تعديلاً على نموذج لازاروس وفولكمان (1984) انطلاقاً من معنى أن السبب الرئيس في تشكيل استجابات الأفراد تجاه الخبرات الضاغطة هو التقييم المعرفي لها cognitive reappraisal، وأطلق لوتون وزملاؤه على النموذج المُطور مسمى: "إعادة التقييمات المعرفية، والعاطفية للمُسبب المُحتمل للضغط النفسي"؛ فمن وجهة نظر لوتون وزملائه أن تحمل الضغط، أو التجارب المؤلمة هو أمر ذاتي يختلف من فرد لآخر (Iswinarti et al., 2020) .

كما اقترح لينش ومايزون Lynch & Mizon (2011) نموذج العوامل الثلاثة: "إذ افترضا أن الخلل في تحمل الكرب النفسي استجابة تعززها نتائج قصيرة المدى للتخفيف من حدة التوتر الناتج عن الموقف الضاغط بغض النظر عن العواقب الوخيمة المترتبة على هذه السلوكيات، التي تظهر خلال إطار زمني طويل المدى، وبالتالي فإن الخلل في تحمل الكرب النفسي قد يؤدي إلى الاضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية، وأن القدرة على تحمل الكرب يقلل من خطر الكشف عن الاضطرابات النفسية، ويحقق الرفاه النفسي.

وقد دعمت نتائج الدراسات الأمبيريقية صحة النماذج السابقة المفسرة للعلاقة بين تحمل الكرب النفسي، وتحقق الرفاه النفسي، والبعد عن الاضطرابات النفسية؛ فقد أشارت نتائج دراسات (du Plooy et al., (2019 Ogbe et al., (2020) إلى ارتباط الدعم الاجتماعي المُدرك سواءً من الأسرة، أو الأصدقاء، أو المؤسسات بالرفاه النفسي، والصحة الجيدة، وتقليل الاكتئاب، والقلق لدى النساء المعنفات؛ وأنه يقوم بدور جوهري مباشر في خفض الشعور بالألم المرتبط بالكرب النفسي، وارتفاع مستويات التحمل، مع وجود فروق ثقافية في طبيعة هذا التأثير.

دراسات سابقة:

نستعرض فيما يأتي أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة، من خلال ثلاثة محاور رئيسة، على النحو الآتي:

أولًا: دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الدور الوقائي للدعم الاجتماعي المُدرك في تحقق الرفاه النفسي ؛ فقد أكدت نتائج مثل دراسة ماك دوجال وآخرين (2016).McDougall et al التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي، وتكونت العينة من(95) سيدة متزوجة، واستخدمت

مقياس الرفاه النفسي لريف، ومقياس الأبعاد المتعددة للدعم الاجتماعي المَدرك لزمت(1990)، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة بين المستويات المرتفعة من الدعم الاجتماعي المُدرك وانخفاض أعراض الاكتئاب؛ كما هدفت دراسة Kleiman & Liu (2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المَدرك والاضطرابات النفسية، وتكونت العينة من480 سيدة، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس تشخيصية لتحديد الاضطرابات النفسية؛ ومقياس المحاولات الانتحارية، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك لزيمت، وتوصلت النتائج إلى: ظهور الدور الوقائي للدعم الاجتماعي المَدرك ضد محاولات الانتحار لدى الأفراد الذين تم تشخيصهم ببعض الاضطرابات النفسية مثل: الاضطراب ثنائي القطب، واضطراب القلق المعمم، واضطراب ما بعد الصدمة عقب تعرضهم للأزمات؛ مما يؤكد الارتباط الإيجابي الدال بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي.

كذلك أجرى باكاليم وكاركي Bakalim & Karkay (2016) دراسة استهدفت فحص الدور الوسيط للدعم الاجتماعي المُدرك في العلاقة بين جودة الصداقة والرفاه النفسي، وتكونت العينة من190 طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، واستخدمت مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لزيمت، ومقياس ريف المطور للرفاه النفسي، وآخر للصداقة، وأظهرت النتائج أن أبعاد الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من قبل كل من الأسرة، والأصدقاء، والشخص المقرب توسطت العلاقة بين جودة الصداقة، والرفاه النفسي، ووجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين الرفاه النفسي، ومكونات الدعم الاجتماعي المُدرك للأسرة، والأصدقاء، والشخص المقرب.

كما أجري Adyani et al, (2019) دراسة استهدف فحص العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والرفاه النفسي، تكونت العينة من 129 سيدة متزوجة في بدايات الزواج، واستخدمت الدراسة مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لزيمت)1990، ومقياس ريف المطور للرفاه النفسي 1988، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي.

ثانيًا: دراسات اهتمت بالعلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، وتحمل الكرب النفسي لدى الزوجات المعنفات:

تناولت العديد من الدراسات السابقة العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك وتحمل الكرب النفسي باعتبارهما من العوامل الأساسية في التوافق النفسي وتحقيق الرفاه النفسي، فقد هدفت دراسة أندريسون Henderson(2025) إلى اختبار تأثير الدعم الاجتماعي المُدرك على تحمل الكرب النفسي، وبالاستعانة ب (165)مشاركاً وباستخدام تصميم تجريبي، تم تقديم الدعم بالود، أو بالقرب الاجتماعي للمجموعة التجريبية؛ وفي المقابل تم تقديم الانفصال، والعزلة، وغياب الود للمجموعة الضابطة، إلا أن النتائج لم

تدعم وجود تأثير مباشر بين تلقي المجموعة التجريبية للدعم بالود، أو بالقرب الاجتماعي على تحمل الكرب النفسي، رغم وجود ارتباطات مع بعض السمات الشخصية.

وفي المقابل هدفت دراسة مورفورد وزملائه (Morford et al.,(2022 إلى الكشف عن الدور الوسيط للدعم الاجتماعي المُدرك في العلاقة بين الانفعالات السلبية وتحمل الكرب النفسي، وتكونت العينة من (410) والد ووالدة، واستخدمت مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك لزيمت(1990)، ومقياس تحمل الكرب النفسي لجاهروسيمنز 2005،ومقياس ريف المطور(1988) ، وتوصلت إلى: أن الدعم الاجتماعي المُدرك يلعب دورًا وسيطًا جزئيًا بين الانفعالات السلبية، وتحمل الكرب النفسي، خاصة لدى الأمهات، وغيابه عند الآباء؛ مما يشير إلى أهمية الدعم الاجتماعي في تعزيز القدرة على مواجهة الضغوط، وتحمل الكرب النفسي من خلال التحكم في الانفعال السلبي، ومن ثم نحتاج لعدد من الدراسات المستقبلية لحسم هذه النتائج، والتأكد من مصداقيتها.

كما سعت دراسة (Duschek et al.,(**2019** إلى تبيين العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك وتحمل الكرب النفسي، وكانت العينة مكونة من 210 سيدة متزوجة، واستخدمت مقياس الدعم المدرك، وتحمل الكرب النفسي، وتوصلت إلى أن: مجرد وجود شخص داعم (حتى دون تفاعل مباشر) يمكن أن يؤدي إلى زيادة تحمل الألم، مما يعكس الدور غير المباشر للدعم الاجتماعي المُدرك في تقليل الكرب النفسي.

وكذلك أشارت دراسة (Rhee & Silver,(2025 التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك والكرب النفسي لدى النساء المعنفات، وتكونت العينة من 96 سيدة معنفة، واستخدمت مقياس الدعم المدرك إعداد زيمت 1998،ومقياس الكرب النفسي، وتوصلت إلى: ضرورة فهم أنماط الدعم الاجتماعي ووظائفه عند تطوير التدخلات الفعالة لاحتياجات النساء المعنفات، كما تبين أن النساء اللاتي يعانين من مستويات مرتفعة من الكرب النفسي يدركن دعمًا أقل، مما يعكس تأثير الحالة النفسية على تفسير الدعم المتاح.

ثالثًا: دراسات اهتمت بالعلاقة بين تحمل الكرب النفسي والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات

في إطار هذا السياق هدفت دراسة هارت وسكوس (Hart & Sochos (2026 a إلى الكشف عن العوامل النفسية المرتبطة بالكرب النفسي لدى (95) زوجةً من النساء المعنفات، واستخدمت عدة مقاييس لتقدير الكرب النفسي، والكفاءة الذاتية، والعزلة الاجتماعية، والوحدة العاطفية، إذ أظهرت النتائج: وجود دور وسيط في التحكم بمستويات الكرب النفسي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والوحدة العاطفية، والعزلة الاجتماعية؛ فقد تبين أن النساء المعنفات اللاتي حققن تحسنًا واضحًا في الكفاءة الذاتية، والكفاءة الوالدية، وكان ذلك بسبب انخفاض مستويات الكرب النفسي لديهن؛ مما دعم التوافق النفسي لديهن.

كما تتسق هذه النتائج مع دراسة Paphitis et al., (2022) التي هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط للدعم المُدرك في تحسين الرفاه النفسي لدى السيدات، وتكونت العينة من 980 زوجة تعرضن للعنف العاطفي من طرف الشريك، واستخدمت بطارية من مقاييس التقدير لتقدير مستوى الرفاه النفسي؛ وتوصلت إلى أن التدخلات الفاعلة التي تركز على التمكين، وبناء المهارات، وتعزيز العلاقات الاجتماعية من خلال الدعم المُدرك الذي يعمل كمتغير وسيط يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية وتحقيق الرفاه النفسي.

كما دعمت نتائج دراسة Ogbe et al., (2020) الدور الوسيط للدعم الاجتماعي في الحد من الآثار السلبية للعنف، وتحسين مخرجات الصحة النفسية؛ فقد استهدفت هذه الدراسة تحليل دور الدعم الاجتماعي في تحسين الصحة النفسية للنساء المعنفات، وتكونت العينة من135 سيدة متزوجة معنفة، واستخدمت عدة مقاييس للتقدير الذاتي عن الدعم المتلقي، والكرب النفسي والرفاه النفسي وأظهرت النتائج أن الدعم - سواء من الأسرة، أم الأصدقاء، أو المؤسسات - يُعد عاملًا حاسمًا في التخفيف من الآثار النفسية للعنف، وأن النساء غالبًا ما يلجأن أولًا إلى مصادر الدعم غير الرسمية، وأن توفر الدعم يسهم في تقليل الاكتئاب، والقلق، والكرب النفسي، بالإضافة إلى تحسين الرفاه النفسي.

كما أظهرت نتائج دراسة أوكا وزملائه Okah et al(2025) الطولية التي استمرت لمدة سنتين ونصف، وشملت ثلاث مقاطعات كندية هي: (ألبرتا، ساسكاتشوان، مانيتوبا)، تناولت فيها أوضاع النساء اللاتي تعرضن للعنف من طرف الشريك الحميم، وهدفت إلى فحص طبيعة إساءة الشريك، والحالات الصحية الجسدية، والنفسية، والإعاقات، وتاريخ التعرض لإساءة الطفولة، وجودة الحياة، وقد تبين أنه مع مرور الوقت، شهدت النساء تحسنًا ملحوظًا في الرفاه النفسي، وانخفاضًا في مستويات الضغط النفسي، وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وأعراض الاكتئاب، ومع ذلك، فقد تبين أن شدة عنف الشريك الحميم، ووجود إعاقة، هما العاملان الوحيدان المرتبطان بارتفاع مستويات المشكلات النفسية، وتدني الرفاه بعد 30 شهرًا.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

- تشير نتائج الدراسات السابقة - التي تم عرضها - إلى وجود علاقة تفاعلية بين: الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي، وتحمل الكرب النفسي؛ إذ يعمل الدعم الاجتماعي كعامل وقائي، بينما يعزز تحمل الكرب النفسي القدرة على التكيف مع الضغوط، مما يؤدي إلى تحسين الرفاه النفسي، ومن ثم تدعم نتائج الدراسات السابقة - إجمالًا - افتراض أن التعرض للعنف يؤدي إلى تدهور مؤشرات الرفاه النفسي، مثل انخفاض تقبل الذات، وارتفاع مشاعر العزلة، والضغط

النفسي، كما تؤكد افتراض أن الدعم النفسي، والاجتماعي يمثل عاملًا وقائيًا مهمًا في الحد من الآثار السلبية للعنف من خلال خفض مستوى الشعور بالكرب النفسي .

- كذلك يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن العنف ضد المرأة قد ارتبط سلبًا بالرفاه النفسي، وأن الدعم الاجتماعي المُدرك يلعب دورًا مهمًا في تقليل الشعور بالكرب النفسي.
- كذلك تكشف نتائج الدراسات السابقة عن وجود فجوة بحثية تتمثل في: ندرة الدراسات العربية التي ركزت على فحص العلاقة بين كل من مهارات تحمل الكرب النفسي، والدعم الاجتماعي المدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً بصورة عبر حضارية، وقلة الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين المتغيرات الحالية.
- كذلك أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تضارب في بعض نتائجها، وعدم اتساق؛ مما يبرز حاجة ماسة لسد هذه الفجوة، من خلال إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية لحسم هذا التضارب في النتائج.

ومن ثم يمكننا صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

فروض الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الدعم الاجتماعي المُدرك ومهارات تحمل الكرب النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين مهارات تحمل الكرب النفسي والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.
- يوجد دور وسيط مباشر وغير مباشر لمهارات تحمل الكرب النفسي بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي العلائقي لاتساقه مع أهدافها المحددة، إذ يُعد أحد المناهج الكمية التي تهدف إلى دراسة طبيعة العلاقة بين مجموعة من المتغيرات كما هي موجودة في الواقع ووصفها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الزوجات المعنفات عاطفياً بالمملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية. ولا توجد إحصائيات محددة تمكننا من حصر الأعداد بدقة.

العينة:

أ. **العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من (90) سيدةً متزوجةً، تم اختياراهن بطريقة عشوائية من أنحاء مختلفة في المملكة العربية السعودية، وعدة محافظات في جمهورية مصر العربية؛ ممن تراوحت أعمارهن بين (23-59) عاماً؛ بمتوسط عمري قدره (39,86)، وانحراف معياري قدره (9,12).

ب. **العينة الأساسية:**

تكونت العينة الأساسية من (170) سيدةً متزوجةً، تم اختياراهن بطريقة عشوائية من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، ومختلف محافظات جمهورية مصر العربية من مستويات تعليمية مختلفة (غير متعلمة- تعليم متوسط- تعليم جامعي- تعليم فوق الجامعي)؛ وتراوحت عدد سنوات الزواج بين (سنة: 5 سنوات- من 6- 15 سنة- ومن 16-25 سنة)؛ كما تراوح المستوى الاقتصادي (الدخل) للأسرة من (منخفض- متوسط- مرتفع- مرتفع جدًا)، وفيما يأتي عَرْض للنسب المئوية وأعداد العينة وفقًا للبيانات الأولية:

حسب الجنسية: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات متغير الجنسية لمفردات عينة الدراسة، كما تبين النتائج في الجدول (1):

الجدول (1):

التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة المئوية
سعودية	74	43.5
مصرية	96	56.5
المجموع	170	100.0

يتضح من الجدول (1) أن توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنسية، تشير إلى أن عينة الجنسية المصرية هي النسبة الأكبر بنحو (56.5%)، مقابل عينة الجنسية السعودية بنسبة بلغت (43.5%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة.

حسب عدد سنوات الزواج: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمستويات متغير عدد سنوات الزواج لمفردات عينة الدراسة، كما تبين النتائج في الجدول (2):

الجدول (2):

التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق عدد سنوات الزواج

عدد سنوات الزواج	العدد	النسبة المئوية
من 16 سنة - 25 سنة	85	50.0
من 6 سنوات - 15 سنة	49	29.3
من سنة - 5 سنة	36	20.7
المجموع	170	100.0

يتضح من الجدول (2) أن توزيع مفردات عينة الدراسة حسب عدد سنوات الزواج، تشير إلى أن النسبة الشائعة في عينة الدراسة من 16 سنة - 25 سنة بنسبة (50%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة، وهذا يدل على أن معظم عينة الدراسة من ذوي المدد الزوجية الطويلة.

حسب المستوى التعليمي للزوجة: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمستويات متغير المستوى التعليمي للزوجة لمفردات عينة الدراسة، كما تتضح النتائج في الجدول (3):

الجدول (3):

التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق المستوى التعليمي للزوجة

المستوى التعليمي للزوجة	العدد	النسبة المئوية
تعليم أعلى من الجامعي	41	23.9
تعليم جامعي	99	57.6
تعليم متوسط	30	18.5
المجموع	170	100.0

يتضح من الجدول (3) أن توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للزوجة، تشير إلى أن النسبة الشائعة في عينة الدراسة للمستوى التعليمي الجامعي بنسبة (57.6%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة.

حسب المستوى الاقتصادي- الدخل للأسرة: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمستويات متغير المستوى الاقتصادي لمفردات عينة الدراسة، كما تتضح النتائج في الجدول (4):

الجدول (4):

التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	العدد	النسبة المئوية
منخفض	2	1.1
متوسط	110	65.2

المستوى الاقتصادي	العدد	النسبة المئوية
مرتفع	48	28.3
مرتفع جدا	10	5.4
المجموع	170	100.0

يتضح من الجدول (4) أن توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي، تشير إلى أن النسبة الشائعة في عينة الدراسة للمستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة (65.2%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة.

التحقق من الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة:

- **استمارة البيانات الأولية:** التي تضمنت البيانات الآتية: الجنسية، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوجة، المستوى الاقتصادي (الدخل) للأسرة .(ملحق 1)

أولاً: مقياس العنف العاطفي في علاقات الشريك الحميم Scale of Psychological Abuse in Intimate Partner Violence (EAPA-P) لـ Clara Porrúa-García et al(2016)(ملحق2)

يتكون المقياس من جزأين: الأول لتقدير استراتيجيات العنف العاطفي المباشرة، وتعكس اللوم، والاحتقار، وتقديم الود المشروط، والتقليل من الجهود المبذولة، والقيمة، وكبت المشاعر، وتحمل ذنب الأفعال دون ذنب، ومن أمثلة بنوده: "يتهمني شريكي بالتقصير" ؛ " يلقي شريكي على باللوم ويحملني مسؤولية الأمور التي لا ذنب لي بها"

والثاني لتقدير استراتيجيات العنف العاطفي غير المباشرة وتضم: السيطرة، والتحكم في الأموال، والممتلكات، والعزل، والمنع والإقصاء، ومن أمثلة بنوده: "يسيطر شريكي على ممتلكاتي وأموالي ويحذر استخدامها لي"، " يحاول شريكي عزلي عن أفراد أسرتي". وقد تم تصنيف فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي بداية من لا يحدث أبداً وتأخذ الدرجة 1، حتى يحدث دائماً وتأخذ الدرجة 5.

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف العاطفي:

لغايات التحقق من الصدق البنائي للمقياس، تم احتساب مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية لإجمالي المقياس والجدولان (5) و (6) يوضحان معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك ومعنوية ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للعامل المنتمية إليه.

الجدول (5):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد.

بعد الاستراتيجيات المباشرة للعنف العاطفي	
الفقرة	الارتباط
1	0.798**
2	0.812**
3	0.805**
4	0.760**
5	0.657**
6	0.809**
7	0.862**
8	0.671**
بعد الاستراتيجيات غير المباشرة للعنف العاطفي	
الفقرة	الارتباط
1	0.819**
2	0.780**
3	0.873**
4	0.778**
5	0.852**

- **القيمة دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.67_ 0.87)؛ مما يدل على قوة ارتباطها بالبعد المعني، وأن فقرات المقياس صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، ومؤشر على صدق وتجانس عبارات المقياس، مما يتيح الوصول إلى نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الجدول (6):

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
1	بعد الاستراتيجيات المباشرة للعنف العاطفي	0.910**
2	بعد الاستراتيجيات غير المباشرة للعنف العاطفي	0.917**

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد أداة القياس، والدرجة الكلية للمقياس ككل، دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.90_ 0.91)؛ مما يدل على أن الأبعاد تتسق بشكل قوي مع المقياس الكلي؛ مما يعزز من مصداقية، وتكامل المقياس المستخدم في الدراسة، مما يتيح الوصول إلى نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

2- **التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف العاطفي من طرف الشريك:**

قامت الباحثة باستخدام مؤشرات صدق البنية لمقياس العنف العاطفي من طرف الشريك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS26 .

نظرًا لأن المقياس يقيس بناءً كليًا واحدًا يتكون من عدة أبعاد فرعية مترابطة، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العام للمقياس، وإثبات صلاحية استخدام الدرجة الكلية إلى جانب درجات الأبعاد.

الجدول (7)

معاملات تحميلات فقرات أبعاد مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك.

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد الاستراتيجيات المباشرة للعنف العاطفي	EVD8	.520	1.000			-
	EVD7	.866	1.626	.440	3.695	0.01
	EVD6	.770	1.350	.386	3.502	0.01
	EVD5	.529	.864	.214	4.031	0.01
	EVD4	.755	1.098	.317	3.467	0.01
	EVD3	.815	1.394	.387	3.597	0.01
	EVD2	.777	1.347	.383	3.517	0.01
	EVD1	.808	1.387	.387	3.583	0.01
بعد الاستراتيجيات غير المباشرة للعنف العاطفي	EVI5	.808	1.000	-	-	-
	EVI4	.722	.862	.166	5.206	0.01
	EVI3	.825	.989	.160	6.178	0.01
	EVI2	.735	.725	.136	5.323	0.01
	EVI1	.776	1.105	.194	5.708	0.01

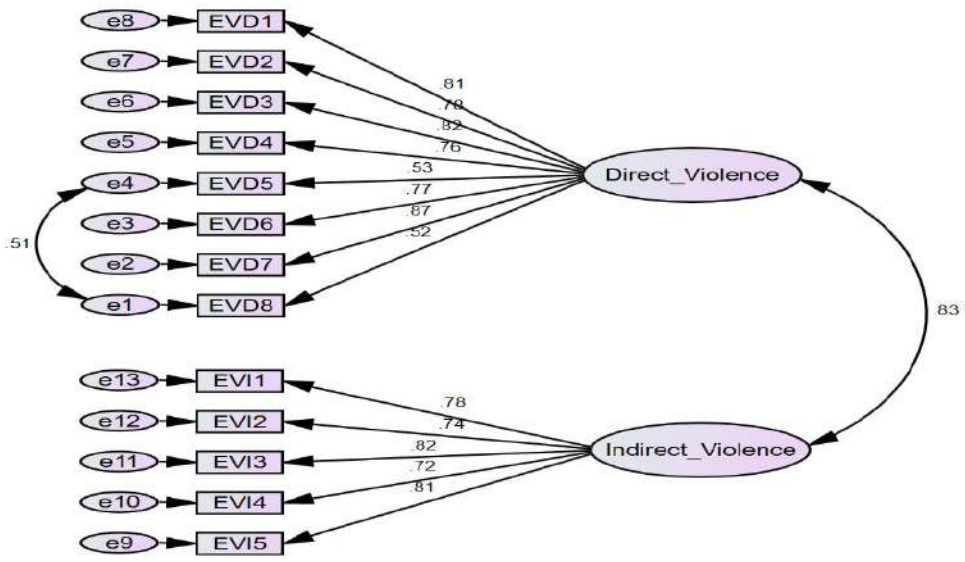
يتضح من الجدول (7) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي الذي أظهر أن جميع الفقرات حققت أوزانًا انحداريه معيارية تجاوزت (0.50)، كما كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود علاقات قوية ودالة إحصائيًا بين الفقرات، والأبعاد التي تنتمي إليها، وتؤكد هذه النتائج تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق البنائي، وعدم وجود حاجة لاستبعاد أي فقرة.

الجدول (8)

مؤشرات صدق البنية لمقياس العنف العاطفي من طرف الشريك.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
(CMIN) Chi-Square	89.238	
مستوى الدلالة	.017	
DF	63	
CMIN/DF	1.416	أقل من 5
GFI	.785	تتراوح القيمة من (صفر) الى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	.800	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير الى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	.931	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير الى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	.929	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	.096	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من الصفر وتكون أقل من (0.08) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج

يتضح من الجدول (8) أن مؤشرات النموذج جيدة، إذ بلغت قيمة مربع كاي (89.238) بدرجة حرية (63) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) وبلغت قيمة CMIN/DF (1.416) وبلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة IFI، 0.80=NFI، 0.931=0.785=GFI، 0.096=RMSEA، 0.8929=CF1؛ مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف العاطفي من طرف الشريك.



شكل (1): البناء العاملي لأبعاد مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك

3- ثبات مقياس العنف العاطفي:

تم حساب معاملات الثبات لقياس الاتساق الداخلي بين متغيرات الدراسة لكل بعد على حدة من أبعاد الدراسة، باستخدام معاملات الثبات ألفا كرونباخ، كما تتضح النتائج في الجدول (9).

الجدول (9)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ على أبعاد المقياس.

	البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
1	بعد الاستراتيجيات المباشرة للعنف العاطفي	0.902	8
2	بعد الاستراتيجيات غير المباشرة للعنف العاطفي	0.875	5
	إجمالي مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك	0.934	13

يتضح من الجدول (9) أن معاملات الثبات Cronbach's alpha، لقياس ثبات المحتوى، والاتساق الداخلي للمقياس، قد تراوحت بين (0.87_ 0.93) وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يعزز الثقة في نتائج الدراسة ويضمن أن الأداة المستخدمة قادرة على قياس المتغيرات المستهدفة بموثوقية عالية، إذ إن الثبات الجيد للأداة الكلية يعكس انسجام الأبعاد المختلفة وقدرتها على توفير قياسات متسقة وشاملة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث، وتحقيق غاياته.

ثانياً: مقياس تحمل الكرب النفسي لجاهزوسيمنز (2005) Simons and Gaher(ملحق3)

صمم سيمنز وجاهر (2005) مقياس تحمل الكرب النفسي، ويتكون من 15 بندًا عبارة عن تقريرٍ ذاتيٍ معبرٍ عن مدى قدرة الأفراد على تحمل المشاعر السلبية؛ وينقسم المقياس إلى أربعة مقاييس فرعية تعبر عن: التقييم، والتحمل، والاستغراق، والتنظيم، ومن أمثلة بنوده: "لا أستطيع تحمل شعوري بالكرب أو بالضيق" ؛ "أرغب في فعل أي شيء يجنبني إحساسي بالكرب"؛ " تسيطر علي تماما مشاعر الكرب التي تنتابني". وقد تم تصحيح المقياس بناء على مقياس ليكرت الخماسي من خلال وجود خمسة بدائل للإجابة، تتدرج من لا يحدث أبداً، وتأخذ الدرجة 1، حتى يحدث دائماً وتأخذ الدرجة 5 .

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس تحمل الكرب النفسي:

تم احتساب مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة، والدرجة الكلية لإجمالي المقياس والجدول (10) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس تحمل الكرب النفسي ومعنوية ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (10):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الارتباط
1	0.760**
2	0.799**
3	0.750**
4	0.573**
5	0.772**
6	0.627**
7	0.367**
8	0.385**
9	0.712**
10	0.402**
11	0.684**
12	0.822**
13	0.456**
14	0.810**
15	0.602**
16	0.405**

- **القيمة دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (10) أن معاملات الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.30_ 0.81)؛ مما يدل على قوة ارتباطها بالبعد المعني، وأن فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه، ومؤشر على صدق وتجانس عبارات المقياس، ومن ثم نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

2- ثبات مقياس تحمل الكرب النفسي:

تم حساب معاملات الثبات لقياس الاتساق الداخلي بين متغيرات الدراسة، باستخدام معاملات الثبات الفا كرونباخ، كما تتبين النتائج بالجدول (11).

الجدول (11)

معاملات الثبات الفا كرونباخ على مقياس تحمل الكرب النفسي.

البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
اجمالي مقياس تحمل الكرب النفسي	0.892	16

يتضح من الجدول (11) أن معاملات الثبات Cronbach's alpha، لقياس ثبات المحتوى، والاتساق الداخلي للمقياس، قد بلغت (0.892) وهي قيم ثباته مرتفعة؛ مما يعزز الثقة في نتائج الدراسة، ويضمن أن الأداة المستخدمة قادرة على قياس المتغيرات المستهدفة بموثوقية عالية، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث، وتحقيق غاياته.

3- مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك متعدد الأبعاد لزيميت وآخرون: multidimensional scale of perceived social support (Zimet et al ,1990) (ملحق 4)

ويتكون المقياس من 12 بنداً كأداة للتقرير الذاتي لوصف الدعم الاجتماعي المُدرك من ثلاثة مصادر رئيسة وهي: الأسرة، و الأصدقاء " و" الأشخاص المقربين . ومن أمثلة بنوده: يدعمني أصدقائي خلال فتراتي الصعبة ، تمدني أسرتي بالدعم، والمساعدة العاطفية التي أحتاجها ؛ هناك شخص مقرب لي يشاركني أفراحي وأحزاني. وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي من 1-5 لتقدير استجابات المشاركين؛ بداية من 1 والتي تشير إلي (غير موافق بشدة) ووصولاً إلى 5 والتي تشير إلى(موافق بشدة)؛ كما أن كل بعد من الثلاثة أبعاد يضم 4 بنود فقط. وتشير الدرجة النهائية للمقياس إلى تلقي الدعم الاجتماعي المُدرك، وتراوحت معاملات الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ ما بين 85, - 91, ؛ كما حقق المقياس مؤشرات ثبات مرتفعة بطريقة إعادة الاختبار؛ وحقق أيضاً مؤشرات صدق مرتفعة .

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرك:

تم احتساب مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية لإجمالي

المقياس، والجداول (12) و (13) تبين معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي ومعنوية ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للعامل التابعة له.

الجدول (12):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد.

بعد الأصدقاء	
الفقرة	الارتباط
1	0.884**
2	0.843**
3	0.863**
4	0.879**
بعد الاسرة	
5	0.916**
6	0.831**
7	0.918**
8	0.874**
بعد الاشخاص المقربين	
الفقرة	الارتباط
1	0.862**
2	0.960**
3	0.895**
4	0.937**

- **القيمة دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الارتباط بين الفقرات، وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.80_ 0.96)؛ مما يدل على قوة ارتباطها بالبعد المعني، وأن فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه، ومؤشر على صدق، وتجانس عبارات المقياس، مما يتيح الوصول إلى نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الجدول (13):

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
1	بعد الأصدقاء	0.696**
2	بعد الأسرة	0.857**
3	بعد الأشخاص المقربين	0.843**

يتضح من الجدول (13) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد أداة القياس، والدرجة الكلية للمقياس ككل، دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.69 _ 0.86)؛ مما يدل على أن الأبعاد تتسق بشكل قوي مع المقياس الكلي؛ مما يعزز من مصداقية، وتكامل المقياس المستخدم في الدراسة، ومن ثم الوصول إلى نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

2-التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرك:

قامت الباحثة باستخدام مؤشرات صدق البنية لمقياس الدعم الاجتماعي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS26 .

نظرًا لأن المقياس يقيس بناءً كليًا واحدًا يتكون من عدة أبعاد فرعية مترابطة، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العام للمقياس، وإثبات صلاحية استخدام الدرجة الكلية إلى جانب درجات الأبعاد.

الجدول (14)

معاملات تحميلات فقرات أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك.

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد الأصدقاء	SSF4	.835	1.000			-
	SSF3	.807	1.003	.164	6.124	0.01
	SSF2	.799	.885	.146	6.046	0.01
	SSF1	.835	1.083	.169	6.406	0.01
بعد الأسرة	SSFA4	.859	1.000			-
	SSFA3	.847	1.030	.139	7.415	0.01
	SSFA2	.669	.854	.167	5.117	0.01
	SSFA1	.952	1.074	.121	8.872	0.01
بعد الأشخاص المقربين	SSO4	.908	1.000			-
	SSO3	.865	.858	.097	8.827	0.01
	SSO2	.973	.955	.080	12.007	0.01
	SSO1	.803	.818	.109	7.507	0.01

يتضح من الجدول (14) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي الذي أظهر أن جميع الفقرات حققت أوزانًا انحدارية معيارية تجاوزت (0.50)، كما كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير

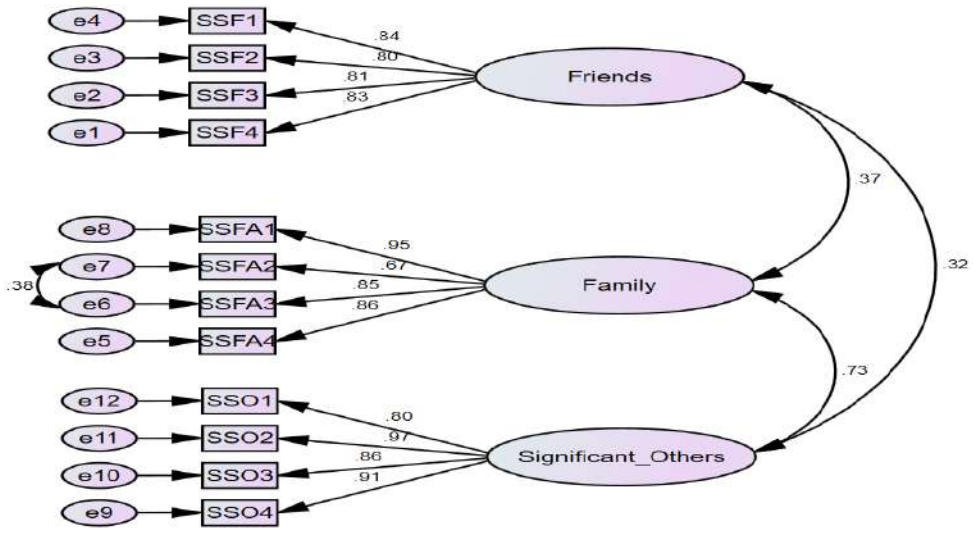
إلى وجود علاقات قوية، ودالة إحصائيًا بين الفقرات، والأبعاد التي تنتمي إليها. وتؤكد هذه النتائج تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق البنائي، وعدم وجود حاجة لاستبعاد أي فقرة.

الجدول (15)

مؤشرات صدق البنية لمقياس الدعم الاجتماعي المُدرك .

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
(CMIN) Chi-Square	67.764	
مستوى الدلالة	.048	
DF	50	
CMIN/DF	1.355	أقل من 5
GFI	0.826	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	0.866	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	0.961	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	0.959	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من 1 تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	.089	تتراوح القيمة من (صفر) الى (1) القيمة القريبة من الصفر وتكون أقل من (0.08) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج

يتضح من الجدول (15) أن مؤشرات النموذج جيدة، إذ بلغت قيمة مربع كاي (67.764) بدرجة حرية (50) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وبلغت قيمة CMIN/DF (1.355) وبلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة IFI، 0.961=0.826=GFI،0.866=NFI، 0.089=RMSEA، 0.959=CF1؛ مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدعم الاجتماعي.



شكل (2)

البناء العاملي لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك.

3-ثبات مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك:

تم حساب معاملات الثبات لقياس الاتساق الداخلي بين متغيرات الدراسة لكل بعد على حدة من أبعاد الدراسة، باستخدام معاملات الثبات الفا كرونباخ، كما تتضح النتائج في الجدول (16).

الجدول (16)

معاملات الثبات الفا كرونباخ على أبعاد المقياس.

	البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
1	بعد الأصدقاء	0.889	4
2	بعد الأسرة	0.906	4
3	بعد الأشخاص المقربين	0.933	4
	إجمالي مقياس الدعم الاجتماعي	0.911	12

يتضح من الجدول رقم (16) أن معاملات الثبات Cronbach's alpha، لقياس ثبات المحتوى، والاتساق الداخلي للمقياس، قد تراوحت بين (0.88_ 0.93) وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يعزز الثقة في نتائج الدراسة ويضمن أن الأداة المستخدمة قادرة على قياس المتغيرات المستهدفة بموثوقية عالية، إذ إن الثبات الجيد للأداة الكلية يعكس انسجام الأبعاد المختلفة، وقدرتها على توفير قياسات متسقة وشاملة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث وتحقيق غاياته.

رابعاً: مقياس الرفاه النفسي لراف (Ryff) psychological well-being؛ النسخة المطورة ل(Zhou et al(2025(ملحق 5)

تم استخدام مقياس راف المطور المكون من 42 بندا (النسخة المختصرة) تم اختصارها من النسخة الأصلية لراف التي تتكون من 120 بندًا؛ ويحدد المقياس الأبعاد المتعددة لمفهوم الرفاه النفسي من خلال ستة مقاييس فرعية وهي: التمكين البيئي، النمو، والتطور الشخصي، الاستقلالية، أو التفرد ، ووجود هدف للحياة، قبول الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وقد تراوحت مستويات الشدة للإجابات على المقياس بين 75 (موافق بشدة) حتى صفر (غير موافق بشدة) وبلغت معاملات ألفا للمقياس الأصلي 92 (Ryff& keyes,1995) .

أظهرت التحليلات السيكوميترية للمقياس عبر عينات ثقافية متعددة تباينها وعدم اتساقها ;2006 Springer & Hauser،Neill,2008).؛ مما أيد إجراء Zhou et al(2025) تحليلا عاملياً استكشافيًا للتأكد من البنى العاملية عبر الثقافات المتعددة، وأسفر عن وجود ثلاثة عوامل رئيسة وهي: الكفاءة الذاتية، ومركز الضبط ، والرضا العلائقي، ومن ثم تم استخدام نموذج ريف المطور المكون من 25 بندا؛ ويضم ثلاثة أبعاد رئيسة؛ بمعاملات ثبات قوي بلغ 91,

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرفاه النفسي في الدراسة الحالية:

تم احتساب مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية لإجمالي المقياس والجدولان (17)، و (18) يوضحان معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الرفاه النفسي ومعنوية ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (17):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد.

بعد الكفاءة الذاتية	
الفقرة	الارتباط
1	0.567**
2	0.632**
3	0.495**
4	0.351*
5	0.649**
6	0.705**
7	0.666**

بعد الكفاءة الذاتية	
الفقرة	الارتباط
8	0.556**
9	0.554**
10	0.675**
11	0.733**
12	0.717**
13	0.501**
14	0.552**
15	0.383**
بعد مركز الضبط والتحكم	
الفقرة	الارتباط
1	0.668**
2	0.711**
3	0.852**
4	0.657**
بعد الرضا العلائقي	
1	0.784**
2	0.870**
3	0.842**
4	0.437**
5	0.630**
6	0.371*

- **القيمة دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (17) أن معاملات الارتباط بين الفقرات، وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.35_ 0.85)؛ مما يدل على قوة ارتباطها بالبعد المعني، وأن فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه، ومؤشر على صدق وتجانس عبارات المقياس، وبالتالي تتيح نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الجدول (18):

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
1	بعد الكفاءة الذاتية	0.885**
2	بعد مركز الضبط	0.600**
3	بعد الرضا العلائقي	0.797**

يتضح من الجدول (18) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد أداة القياس، والدرجة الكلية للمقياس ككل، دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.600_.8850)؛ مما يدل على أن الأبعاد تتسق بشكل قوي مع المقياس الكلي؛ مما يعزز من مصداقية وتكامل المقياس المستخدم في الدراسة، ومن ثم الحصول على نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

2- ثبات أداة مقياس الرفاه النفسي:

تم حساب معاملات الثبات لقياس الاتساق الداخلي بين متغيرات الدراسة لكل بعد على حده من أبعاد الدراسة، باستخدام معاملات الثبات الفا كرونباخ، كما تتضح النتائج في الجدول (19).

الجدول (19)

معاملات الثبات الفا كرونباخ على أبعاد المقياس.

	البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
1	بعد الكفاءة الذاتية	0.853	15
2	بعد مركز الضبط	0.717	4
3	بعد الرضا العلائقي	0.739	6
	مقياس الرفاه النفسي	0.870	25

يتضح من الجدول (19) أن معاملات الثبات Cronbach's alpha، لقياس ثبات المحتوى والاتساق الداخلي للمقياس، قد تراوحت بين (0.71_ 0.87) وهي قيم ثبات مرتفعة؛ مما يعزز الثقة في نتائج الدراسة، ويضمن أن الأداة المستخدمة قادرة على قياس المتغيرات المستهدفة بموثوقية عالية؛ إذ إن الثبات الجيد للأداة الكلية يعكس انسجام الأبعاد المختلفة، وقدرتها على توفير قياسات متسقة وشاملة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث وتحقيق غاياته.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

جدول (16): المقاييس الإحصائية الوصفية لمتغيرات الدراسة

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه المتوسط
1	مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك	2.97	1.285	4	يحدث أحياناً
2	مقياس تحمل الكرب النفسي	3.31	0.949	3	يحدث أحياناً
3	مقياس الدعم الاجتماعي	3.33	1.046	2	يحدث أحياناً
4	مقياس الرفاه النفسي	3.60	0.820	1	يحدث غالباً

يتضح من الجدول رقم (16) - فيما يتعلق بمقاييس الدراسة - أن اتجاه عينة الدراسة بشكل عام نحو الموافقة بدرجة "يحدث أحياناً" على مستوى إجمالي المقياس لكل من (مقياس الدعم الاجتماعي، مقياس تحمل الكرب النفسي، مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك) بمتوسطات حسابية على الترتيب حسب الأهمية (3.33)،(3.31)،(2.97)، وجميعها بمستوى يحدث أحياناً، أما فيما يتعلق بمقياس الرفاه النفسي فقد كان الأكثر أهمية من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي (3.6) وبمستوى موافقة (يحدث غالباً).

عرض نتيجة الفروض الثلاثة الأولى للدراسة ومناقشتها:

نصت الفروض الثلاثة الأولى على: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي؛ ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين الدعم الاجتماعي المُدرك ومهارات تحمل الكرب النفسي؛ وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين مهارات تحمل الكرب النفسي والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية.

للتحق من صحة الفرضيات السابقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

جدول (20)

معامل ارتباط (بيرسون) بين متغيرات الدراسة.

		مقياس الرفاه النفسي	مقياس تحمل الكرب النفسي
مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك	Pearson Correlation	.510**	-.545**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000

		مقياس الرفاه النفسي	مقياس تحمل الكرب النفسي
	N	170	170
مقياس الرفاه النفسي	Pearson Correlation	1	-.582**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	170	170

يتضح من الجدول (20) ما يأتي:

- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية موجبة (طردية) وقوية بين مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك، وبين مقياس الرفاه النفسي، وذلك عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وقيمة ارتباط (0.510).
- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية سالبة (عكسية) وقوية بين مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك، وبين مقياس تحمل الكرب النفسي، وذلك عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وقيمة ارتباط (-0.545).
- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية سالبة (عكسية) وقوية بين مقياس الرفاه النفسي، وبين مقياس تحمل الكرب النفسي، وذلك عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وقيمة ارتباط (-0.582).

توضح هذه النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي، وكذلك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الدعم الاجتماعي، وتحمل الكرب النفسي، بالإضافة إلى علاقة ارتباطية سالبة دالة بين تحمل الكرب النفسي، والرفاه النفسي.

وبذلك يتم قبول الفرض الأول والثاني والثالث للدراسة الحالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية العوامل الاجتماعية في الوقاية من الاضطرابات النفسية؛ ويمثل الدعم الاجتماعي المُدرك متعدد العوامل (الأسرة، والأصدقاء، والأشخاص المقربين) أهم هذه العوامل التي قد أثرت إيجابياً على مستوى الرفاه النفسي عند أفراد العينة من الزوجات المعنفات. فقد قدم الدعم الاجتماعي - بمصادره المتنوعة - نوعًا من الرعاية والتقدير والانتباه للزوجة المعنفة وهذا الأمر عمل بدوره كدرع ضد الكشف عن الاضطراب النفسي ومن ثم الوصول لقدر من الرفاه ؛ كذلك مثل إدراك الزوجة المعنفة عاطفياً أنها محاطة بالدعم والاهتمام من الآخرين عاملاً مهماً في شعورها بالاطمئنان مما أسهم في تقليل شعورها بالألم الناتج عن تلك الخبرات .

ومن ثم فقد اتسقت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة المطروحة بالمجال من مثل: دراستي(2024) Innab et al (2013) Kleiman & Liu اللتين أشارت نتائجهما إلى أن الدعم الاجتماعي المُدرك يخفف من التأثيرات النفسية السلبية للعنف من طرف الشريك الحميم؛ إذ ارتبط بانخفاض

مستويات القلق، والاكتئاب، والضيق النفسي لدى النساء المعنفات، كما توصلت نتائج دراسة(2021) Hui and Constantino ودراسة ماك دوجال وآخرين (2016).McDougall et al إلى أن الدعم العاطفي، والاجتماعي يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة، والصحة النفسية المُدركة لدى النساء اللاتي تعرضن للعنف الزوجي؛ مما يؤكد الدور الوقائي للدعم الاجتماعي في تعزيز الرفاه النفسي؛ وفي السياق نفسه أشارت دراسة(2002).Coker et al إلى أن الدعم الاجتماعي المُدرك يعمل كعامل وقائي يحد من الآثار النفسية السلبية للعنف لدى النساء المعنفات؛ مما يشير إلى إمكانية إسهام الدعم الاجتماعي المُدرك في تعزيز قدرة المرأة على تحمل الكرب النفسي، والتوافق مع آثار العنف.

كذلك أشارت نتائج دراسة Gholami et al (2024) إلى أن انخفاض تحمل الكرب الانفعالي لدى النساء المعنفات يرتبط بارتفاع الأفكار الانتحارية، وتدهور الصحة النفسية؛ فقد كان متنبئًا قويًا بزيادة الأفكار الانتحارية وتدهور مؤشرات الصحة النفسية لدى النساء المعنفات؛ بينما ارتبط ارتفاع تحمل الكرب بمستويات أفضل من التوافق النفسي، وأكدت نتائج دراسة Brem et al (2019) ؛ المعنى نفسه؛ مؤكدة على أن تحمل الكرب النفسي يمثل عاملًا وقائيًا مهماً يرتبط بالتنظيم الانفعالي الإيجابي وبمؤشرات أفضل للصحة النفسية، والتوافق النفسي لدى النساء اللاتي يعانين من العنف في العلاقات.

أما نتائج دراسة Mengo et al (2021) فقد أشارت إلى أن استراتيجيات المواجهة، والتكيف الفعال لدى النساء المعنفات ارتبطت بتحسن الصحة النفسية، وانخفاض أعراض الاكتئاب، والقلق؛ مما يعكس أهمية القدرة على تحمل الكرب النفسي في تعزيز الرفاه النفسي، وأكدت نتائج دراسة Blasco-Ros et al(2010) المعنى السابق؛ مؤكدة أن النساء الأكثر قدرة على التكيف مع الضغوط النفسية؛ هن من امتلكن موارد نفسية أكثر فاعلية في تحمل الضغوط، والكرب النفسي، إذ أظهرن تعافيًا أفضل من أعراض القلق، والاكتئاب، واضطراب ما بعد الصدمة مقارنة بغيرهن.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشته:

نص الفرض الرابع على: " يوجد دور وسيط مباشر وغير مباشر لمهارات تحمل الكرب النفسي بين الدعم الاجتماعي المُدرك والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية." لاختبار الفرض الرابع للدراسة تم استخدام تحليل الوساطة باستخدام نموذج (PROCESS Model 4)، وذلك بهدف الكشف عن التأثير المباشر للدعم الاجتماعي المُدرك على الرفاه النفسي، بالإضافة إلى التأثير غير المباشر من خلال متغير تحمل الكرب النفسي.

جدول (21):

معاملات المسارات المباشرة بين متغيرات الدراسة

النموذج	Standardized Coefficients Beta	T	Sig.
تأثير الدعم الاجتماعي المدرك على تحمل الكرب النفسي	-.4946	-6.1686	.000
تأثير تحمل الكرب النفسي على الرفاه النفسي	-.3746	4,3951-	.000
تأثير الدعم الاجتماعي المدرك على الرفاه النفسي	.2145	2.7739	.0067

يتضح من الجدول (21) وجود تأثير دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي المُدرك على تحمل الكرب النفسي عند مستوى معنوية (0.01)، وكانت نسبة تفسير التباين في هذا النموذج (R Square) هي (29%)، كما تبين وجود تأثير دال إحصائيًا لتحمل الكرب النفسي على الرفاه النفسي، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر للدعم الاجتماعي المُدرك على الرفاه النفسي، عند مستوى معنوية (0.01)، وكانت نسبة تفسير التباين في هذا النموذج (R Square) هي (39%).

جدول (22):

نتائج التأثير غير المباشر للدعم الاجتماعي على الرفاه النفسي من خلال تحمل الكرب (دور الوساطة) باستخدام Bootstrap

المسار غير المباشر	حجم التأثير	الحد الأدنى لفاصل الثقة (BootLLCI)	الحد الأعلى لفاصل الثقة (BootULCI)
الدعم الاجتماعي>تحمل الكرب>الرفاه النفسي	.2362	.1167	.3681

يتضح من الجدول (22) نتائج تحليل الوساطة باستخدام أسلوب Bootstrap وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي المُدرك على الرفاه النفسي من خلال تحمل الكرب النفسي، إذ بلغ مقدار التأثير غير المباشر (24%). كما تبين أن فاصل الثقة لمعامل التأثير غير المباشر تراوح بين (0.117) كحد أدنى و(0.368) كحد أعلى، ولم يشمل هذا الفاصل الصفر؛ مما يدل على وجود تأثير وسيط دال إحصائيًا

لتحمل الكرب النفسي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى المعنفات عاطفيًا في مصر والسعودية.

ومن ثم تم قبول الفرض الرابع للدراسة؛ وتشير هذه النتائج إلى أنه "يوجد دور وسيط مباشر، وغير مباشر دال إحصائيًا لمهارة تحمل الكرب النفسي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات عاطفياً في مصر والسعودية ".

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال اختلاف استجابات الزوجات اللاتي يتعرضن للعنف؛ فمنهن من تكون لديها إدراك متعقل لخبرات العنف، ومنهن من تدرك هذه الخبرات بطريقة بها خلل ومن ثم تتحكم مهارات تحمل الكرب والشعور بالألم في اتجاه وشكل العلاقة بين الدعم والرفاه النفسي.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة أيضاً استناداً إلى الآلية التي يتم من خلالها رفع مهارات الكرب النفسي والشعور بالألم والمعاناة وهي آلية تدخل الدعم الاجتماعي المدرك في تحسين صورة الزوجة عن نفسها، ورؤيتها للخبرة الضاغطة بصورة متعقلة بعيدة عن الاندفاعية واتخاذ السلوكيات السلبية مما يُسهم بدوره في رفع مهارات تحمل الكرب النفسي لديها وتحقيق الرفاه النفسي .

وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة على اختلاف نوع المتغير الذي لعب الدور الوسيط فقد جاءت عدد من الدراسات السابقة مؤكدة للدور الوسيط لمتغير الدعم الاجتماعي المُدرك في العلاقة بين الكرب النفسي والرفاه، هذا من ناحية ؛ فقد أظهرت نتائج دراسة(2020) Wu & Zheng أن الدعم الاجتماعي المُدرك لعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين التكيف والتماسك الأسري والرفاه النفسي لدى المتزوجات، إذ أدى ارتفاع الدعم الاجتماعي إلى تحسين مستويات الرفاه النفسي؛ كما أظهرت نتائج دراسة Rehna & Ahmed (2026) أن الدعم الأسري قد توسط جزئيًا العلاقة بين الكرب النفسي، والرفاه النفسي، بحيث خفف الدعم من الآثار السلبية للكرب النفسي على الرفاه، وهذه النتيجة تدعم الفرضية النظرية القائلة بأن الموارد الاجتماعية تساعد المرأة على تحمل الضغوط والكرب النفسي بصورة أفضل؛ كذلك أظهرت نتائج دراسة(2025) Akbari & Khalatbari أن الدعم الاجتماعي المُدرك عمل كمتغير وسيط مهم في التنبؤ بتحمل الكرب النفسي، وأن الأفراد الذين يدركون مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي يمتلكون قدرة أكبر على تحمل الضغوط، والانفعالات السلبية.

ومن ناحية أخرى، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود تفاعل بين الدعم الاجتماعي، وتحمل الكرب لتحسين الاضطرابات النفسية؛ ومن أمثلة تلك الدراسات: دراسة (2016) Cohen et al التي اهتمت بالكشف عن أثر التفاعل بين الدعم الاجتماعي المُدرك وتحمل الكرب النفسي على الكشف عن الاضطرابات، والتي أشارت نتائجها إلى أن انخفاض كلا المتغيرين قد أدى إلى زيادة أعراض الاكتئاب، واضطراب ما بعد الصدمة، ومن ثم أكدت هذه النتائج على أن الدعم الاجتماعي يمثل عاملًا

واقيًا يرتبط بقدرة أفضل على تحمل الكرب النفسي، وفي السياق نفسه أكدت نتائج دراسة (2020) Hernandez et al أن ارتفاع الدعم الاجتماعي قد ارتبط بارتفاع تحمل الكرب، وانخفاض الأعراض النفسية، كما أوصى الباحثون بأن برامج تعزيز الدعم الاجتماعي قد تؤدي إلى زيادة تحمل الكرب النفسي بصورة غير مباشرة.

مما سبق عرضه من نتائج دراسات سابقة اتسقت مع نتيجة الفرض الرابع للدراسة الحالية يتضح لنا أن انخفاض تحمل الكرب النفسي يرتبط بتدهور الصحة النفسية لدى النساء المعنفات، في حين يسهم ارتفاعه في تعزيز التوافق النفسي، ومن ثم فإنه يعمل كمتغير وسيط بين الدعم الاجتماعي المُدرك، والرفاه النفسي لدى الزوجات المعنفات كما توصلت دراستنا الحالية.

وكان من أبرز الدراسات التي تناولت متغير تحمل الكرب النفسي كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والأعراض النفسية واتفقت معها نتائج الفرض الرابع للدراسة الحالية، دراسة (2020) Hernandez et al ، ورغم أن العينة لم تكن من المعنفات فقط، فإن نسبة كبيرة من المشاركات كانت لديهن خبرات صادمة، وعنيفة. وتُعد من الدراسات القليلة التي استخدمت تحمل الكرب، وسيطًا في نموذج بنائي.

توصيات الدراسة:

- على المراكز الإرشادية تدريب العاملين في مجال دعم ضحايا العنف (كالمدافعين والمستشارين) على التعامل مع قضايا الإعاقة، وتجنب وصم النساء المعنفات باعتبارهن بالضرورة يعانين من اضطرابات نفسية.
- ينبغي أن تركز الحكومات في السعودية ومصر على الجهود الوقائية، من خلال التدخل المبكر لتقليل المخاطر المستقبلية، لا سيما وأن الوقاية من إساءة معاملة الأطفال، وإهمالهم لها تأثير جوهري في الحد من أشكال العنف لاحقًا في الحياة.
- أن تعمل الجهات المسؤولة في الحكومتين السعودية والمصرية بتخفيف العوامل الضاغطة، مثل الفقر، وانعدام الاستقرار السكني، كونه يبطء التعافي ويؤدي إلى تدهور الحالة النفسية لدى بعض النساء.

مقترحات الدراسات مستقبلية:

- دراسات تختص بالتدخلات النفسية والاجتماعية للنساء المعنفات.
- دراسة عن خدمات للشفاء الطبيعي المجتمعي.
- تقديم برامج لآليات التمكين النفسي، والاجتماعي لتحقيق الاستقلال النفسي والاقتصادي.

- دراسات تهتم بتقديم برامج الدعم النفسي لتحسين التوافق النفسي وتعزيز الشعور بالتمكين والأمل لدى النساء الناجيات من عنف الشريك.
- دراسات تهتم بتقديم تدخلات نفسية اجتماعية لتحسين الصحة النفسية وجودة الحياة لدى النساء المعنفات.
- دراسة عن تعزيز الكفاءة الذاتية؛ والدعم الاجتماعي، وخفض مستويات الكرب النفسي.
- دراسات تختص بالكشف عن العنف العاطفي عند الأزواج.
- دراسات تختص بالكشف عن الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للعنف العاطفي لدى الأزواج.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية

عز، دينا معتز محمد، والصبوة، محمد نجيب أحمد. (2025). الفروق بين صغار الشباب المدمنين للمواقع الإباحية وغير المعتمدين عليها في إدمان مختلف أنواع المواقع الإباحية وخلل مهارات التنظيم الانفعالي وخلل مهارات تحمل الكرب النفسي. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، 13(3)، 344–503.

علي، أنوار محمود. (2025). العنف ضد المرأة وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية للأبناء: دراسة تحليلية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 17(1)، 535–556. https://doi.org/10.31185/lark.3720

الغانم، محمد. (2001). العنف الأسري وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من الأسر السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 13(2)، 45–78.

Arabic References

‘Azz, Dīnā Mu‘tazz Muḥammad, & al-Ṣabwah, Muḥammad Najīb Aḥmad. (2025). al-Furūq bayna ṣighār al-shabāb al-mudminīn lil-mawāqi‘ al-ibāḥīyah wa-ghayr al-mu‘tamadīn ‘alayhā fī idmān mukhtalif anwā‘ al-mawāqi‘ al-ibāḥīyah wa-khalal mahārāt al-tanẓīm al-infi‘ālī wa-khalal mahārāt taḥammul al-karb al-nafsī. *Al-Majallah al-Miṣrīyah lil-‘Ilm al-Nafs al-Iklīnīkī wa-al-Irshādī, 13*(3), 344–503.

‘Alī, Anwār Muḥmūd. (2025). al-‘Unf ḍidda al-mar’ah wa-in‘ikāsātuh ‘alá al-tanshi’ah al-ijtimā‘īyah lil-abnā‘: Dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat Lārk lil-Falsafah wa-al-Lisānīyāt wa-al-‘Ulūm al-Ijtimā‘īyah, 17*(1), 535–556. https://doi.org/10.31185/lark.3720

Al-Ghānim, Muḥammad. (2001). al-‘Unf al-usarī wa-‘alāqatuh bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-ijtimā‘īyah ladá ‘ayyinah min al-usar al-Sa‘ūdīyah. *Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd - al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, 13*(2), 45–78.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Alexander, A.C. & Ward, K.D. (2018). Understanding post disaster substance use and psychological distress using concepts from the self-medication hypothesis and social cognitive theory. Journal of psychoactive drugs, 50(2), 177-186.

Abdulkadir, A., Rasaq, A. O., & Gafar, I. (2018). Psychological effects of retirement of retirees: Implications for counselling. Cypriot Journal of Educational Sciences, 13(1), 15–22. https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3309

Albanesi, C., Tomasetto, C., & Guardabassi, V. (2021). Evaluating interventions with victims of intimate partner violence: A community psychology approach. BMC Women's Health, 21, 138. https://doi.org/10.1186/s12905-021-01268-7

Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2018). Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. International Education Studies, 11(6), 22–44. https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Anderson, D. K., & Saunders, D. G. (2003). Leaving an abusive partner: An empirical review of predictors, the process of leaving, and psychological well-being. Trauma, Violence, & Abuse, 4(2), 163–191. https://doi.org/10.1177/1524838002250769

Ansara, D. L., & Hindin, M. J. (2011). Psychosocial consequences of intimate partner violence for women and men in Canada. Journal of Interpersonal Violence, 26(8), 1628–1645. https://doi.org/10.1177/0886260510370600

Adyani, L., Suzanna, E., Safuwan, S., & Muryali, M. (2019). Perceived social support and psychological well-being among interstate students at Malikussaleh University. Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi, 3(2), 98–104. https://doi.org/10.23917/indigenous.v3i2.6591

Akbari, R., & Khalatbari, A. (2025). The mediating role of perceived social support and mindfulness in the relationship between psychological hardiness and distress tolerance among students. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 6(2), 79–89. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.2.10

Breiding, M. J., & Armour, B. S. (2015). The association between disability and intimate partner violence in the United States. Annals of Epidemiology, 25(6), 455–457. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2015.03.017

Brunsting, N. C., Zachry, C., & Takeuchi, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to U.S. universities: A systematic review from 2009–2018. International Journal of Intercultural Relations, 66, 22–33. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.002

Beeble, M. L., Bybee, D., Sullivan, C. M., & Adams, A. E. (2009). Main, mediating, and moderating effects of social support on the well-being of survivors of intimate partner violence across 2 years. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77(4), 718–729. https://doi.org/10.1037/a001

Bennett, C., Ruggera, L., Severance, T., & Kay, C. (2022). The relationship between social support and psychological well-being among survivors of intimate partner violence. Journal of Interpersonal Violence, 37(21–22), NP19610–NP19632. https://doi.org/10.1177/0886260521103586

Birtel, M. D., Wood, L., & Kempa, N. J. (2017). Stigma and social support in substance abuse: Implications for mental health and well-being. Psychiatry Research, 252, 1–8.

Bybee, D., & Sullivan, C. M. (2005). Predicting re-victimization of battered women 3 years after exiting a shelter program. American Journal of Community Psychology, 36(1–2), 85–96. https://doi.org/10.1007/s10464-005-6234-5

Brownridge, D. A. (2008). The elevated risk for violence against cohabiting women: A comparison of three nationally representative surveys of Canada. Violence Against Women, 14(7), 809–832. https://doi.org/10.1177/1077801208320368

Blasco-Ros, C., Sánchez-Lorente, S., & Martinez, M. (2010). Recovery from depressive symptoms, state anxiety and post-traumatic stress disorder in women exposed to physical and psychological, but not to psychological intimate partner violence alone: A longitudinal study. BMC Psychiatry, 10, 98. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-98

Bakalim, O., & Karkay Taşdelen, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: The mediating role of perceived social support. International Online Journal of Educational Sciences, 8(4), 1–9. https://doi.org/10.15345/IOJES.2016.04.001

Brem, M. J., Khaddouma, A., Elmquist, J., Florimbio, A. R., Shorey, R. C., & Stuart, G. L. (2019). Relationships among dispositional mindfulness, distress tolerance, and women's dating violence perpetration: A path analysis. Journal of Interpersonal Violence, 34(14), 2971–2992. https://doi.org/10.1177/0886260516664317

Campbell, J. C., Pugh, L. C., Campbell, D., & Visscher, M. (1995). The influence of abuse on pregnancy intention. Women's Health Issues, 5(4), 214–223. https://doi.org/10.1016/1049-3867(95)00058-5

Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Preventing intimate partner violence. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/fastfact.html

Coker, A. L., Smith, P. H., Thompson, M. P., McKeown, R. E., Bethea, L., & Davis, K. E. (2002). Social support protects against the negative effects of partner violence on mental health. Women's Health Issues, 11(5), 465–476. https://doi.org/10.1089/15246090260137644

Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2014). Social relationships and health: The toxic effects of perceived social isolation. Social and Personality Psychology Compass, 8(2), 58–72. https://doi.org/10.1111/spc3.12087

Charry, C., Goig, R., & Martínez, I. (2020). Psychological well-being and youth autonomy: Comparative analysis of Spain and Colombia. Frontiers in Psychology, 11, 564232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232

Cohen, J. R., Danielson, C. K., Adams, Z. W., & Ruggiero, K. J. (2016). Distress tolerance and social support in adolescence: Predicting risk for internalizing and externalizing symptoms following a natural disaster. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 38(4), 538–546. https://doi.org/10.1007/s10862-016-9545-y

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine, 38(5), 300–314. https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003

Clara Porrúa-García, C., Rodríguez-Carballeira, Á., Escartín. J. (2016). Development and validation of the scale of psychological abuse in intimate partner violence (EAPA-P).Psicothema.14(5).

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Dikmen, H. A., & Çankaya, S. (2023). The effects of exposure to physical and emotional violence from partners on psychological resilience, forgiveness, happiness, life satisfaction, and depression level in Turkish women. Developmental Psychobiology, 65(4), e22389. https://doi.org/10.1002/dev.22389

Dosman, C. F., Brian, J. A., Drmic, I. E., Senthilselvan, A., Harford, M., Smith, R., Roberts, S. W., & Zwaigenbaum, L. (2006). Children with autism: Effect of iron supplementation on sleep and ferritin. Pediatric Neurology, 35(3), 152–158. https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2006.04.001

Davies, L., Ford-Gilboe, M., Willson, A., Varcoe, C., Wuest, J., & Campbell, J. (2023). Patterns of cumulative abuse among female survivors of intimate partner violence: Links to women's health and socioeconomic status. Violence Against Women, 29(5), 889–912. https://doi.org/10.1177/10778012211054882

Dornbach-Bender, A., Ruggero, C. J., Schuler, K., Contractor, A. A., Waszczuk, M., Kleva, C. S., Bromet, E., Luft, B., & Kotov, R. (2020). Positive and negative affect in the daily life of World Trade Center responders with PTSD: An ecological momentary assessment study. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12(1), 75–83. https://doi.org/10.1037/tra0000429

Duschek, S., Nassauer, L., Montoro, C. I., Bair, A., & Montoya, P. (2019). Dispositional empathy is associated with experimental pain reduction during provision of social support by romantic partners. Scandinavian Journal of Pain, 20(1), 205–209. https://doi.org/10.1515/sjpain-2019-0025

du Plooy, D. R., Lyons, A., & Kashima, E. S. (2019). The effect of social support on psychological flourishing and distress among migrants in Australia. Journal of Immigrant and Minority Health, 21(2), 278–289.

Edwards, K. M., & Dardis, C. M. (2020). Disclosure recipients' social reactions to victims' disclosures of intimate partner violence. Journal of Interpersonal Violence, 35(1–2), 53–76. https://doi.org/10.1177/0886260516681155

Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. Personality and Social Psychology Review, 19(2), 113–147. https://doi.org/10.1177/1088868314544222

Forscher, P. S., Lai, C. K., Axt, J. R., Ebersole, C. R., Herman, M., Devine, P. Nosek, B. A. (2019). A meta-analysis of procedures to change implicit measures. Journal of Personality and Social Psychology, 117(3), 522–559. https://doi.org/10.1037/pspa0000160

Gholami, A. A., Davood Vandi, Z., Abbasgholipoor, S., Karami, Z., & Gholami, F. (2024). The role of life stressful events, emotional distress tolerance, and perceived gender discrimination in predicting suicidal thoughts among women with experiences of domestic violence. KMAN Counseling & Psychology Nexus, 2(1). https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.1.30

Goodman, L. A., & Smyth, K. F. (2011). A call for a social network-oriented approach to services for survivors of intimate partner violence. Psychology of Violence, 1(2), 79–92. https://doi.org/10.1037/a0022977

Hart, J. A., & Sochos, A. (2026a). Psychological distress among abused women. Journal of Family Social Work, 29(1), 20–35.

Hart, E., & Sochos, A. (2026b). Enlightened change agents or nuisance power? A qualitative interview study exploring how hospital board members deal with dissenting opinions. Advances in Medical Education and Practice, 17, Article 516896. https://doi.org/10.2147/AMEP.S516896

Henderson, H. M. (2025). We're in it together: The influence of social connection on distress tolerance [Master's thesis]. University of Arkansas.

Hernandez, D. C., Daundasekara, S. S., Zvolensky, M. J., Reitzel, L. R., Santa Maria, D., Alexander, A. C., Kendzor, D. E., & Businelle, M. S. (2020). Urban stress indirectly influences psychological symptoms through its association with distress tolerance and perceived social support among adults experiencing homelessness. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(15), 5301. https://doi.org/10.3390/ijerph17155301

Huntley, A. L., Potter, L., Williamson, E., Malpass, A., Szilassy, E., & Feder, G. (2019). Help-seeking by male victims of domestic violence and abuse (DVA): A systematic review and qualitative evidence synthesis. BMJ Open, 9(6), e021960. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021960

- Hui, V., & Constantino, R. E. (2021). The association between life satisfaction, emotional support, and perceived health among women who experienced intimate partner violence (IPV). BMC Public Health, 21, 641. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10665-4

Innab, A., Shaqiqi, W., Alammar, K., Alshammari, A., & Shaqiqi, R. (2024). Assessment of intimate partner violence victimization and its association with the psychological state of abused women and social support in Saudi Arabia: A cross-sectional study. BMC Public Health, 24, 3550. https://doi.org/10.1186/s12889-024-20698-0

Jack, K., Wibberley, C., & others. (2013). The meaning of emotion work to student nurses: A Heideggerian analysis. International Journal of Nursing Studies, 51(6), 900–907. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.10.009

- Kieu, P. T., Vuong, N. L., & Dung, D. V. (2023). Validation of Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) in Vietnamese among people living with HIV/AIDS. AIDS and Behavior, 27, 2488–2496. https://doi.org/10.1007/s10461-022-03974-1

- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. Behaviour Research and Therapy, 44(9), 1301–1320. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003

- Kalbarczyk, M., & Łopaciuk-Gonczaryk, B. (2022). The relationships between social activities and quality of life among retirees in Europe: A SHARE-based analysis. BMC Geriatrics, 22, 781. https://doi.org/10.1186/s12877-022-03474-7

-Kleiman, E. M., & Liu, R. T. (2013). Social support as a protective factor in suicide: Findings from two nationally representative samples. Journal of Affective Disorders, 150(2), 540–545. https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.033

Linehan, M. (2015). DBT Skills Training Handouts and worksheets. New york: The Guilford Press.

Lysova, A., & Dim, E. E. (2022). Severity of victimization and formal help seeking among men who experienced intimate partner violence in their ongoing relationships., 37(3–4), 1404–1429. https://doi.org/10.1177/0886260520922352

Lynch, T.R. & Mizon, G. A. (2011). Distress over tolerance and distress intolerance: A behavioral perspective. Guilford Publications.

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: A review of the empirical literature among adults. Psychological Bulletin, 136(4), 576–600. https://doi.org/10.1037/a0019712

Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N., & Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. Public Health, 152, 157–171. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2017.07.035

Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists (pp. 29–52). Academic Press.

Mapayi, B., Makanjuola, R. O. A., Mosaku, S. K., Adewuya, O. A., Afolabi, O., Aloba, O. O., & Akinsulore, A. (2013). Impact of intimate partner violence on anxiety and depression amongst women in Ile-Ife, Nigeria. Archives of Women's Mental Health, 16(1), 11–18. https://doi.org/10.1007/s00737-012-0307-x

McDougall, E. E., Langille, D. B., Steenbeek, A., Asbridge, M., & Andreou, P. (2016). The relationship between non-consensual sex and risk of depression in female undergraduates at universities in Maritime Canada. Journal of Interpersonal Violence, 34(21–22), 4697–4718. https://doi.org/10.1177/0886260516676475

Miller, L. S. (1995). The relationship between social support and burnout: Clarification and simplification. Social Work Research and Abstracts, 27(1), 34–37. https://doi.org/10.1093/swra/27.1.34

Morford, A. E., Jordan, N., & Risser, H. J. (2022). Role of perceived social support in the relationship between parent temperament and distress tolerance. Family Relations, 71(2), 561–582.

Mengo, C., Small, E., & Black, B. (2021). Intimate partner violence and women's mental health: The mediating role of coping strategies among women seeking help from the police. Journal of Interpersonal Violence, 36(1–2), 527–551. https://doi.org/10.1177/0886260517729402

Ogbe, E., Harmon, S., Van den Bergh, R., & Degomme, O. (2020). A systematic review of intimate partner violence interventions focused on improving social support and/or mental health outcomes of survivors. PLOS ONE, 15(6), e0235177. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235177

Okah, P. S., Nwafor, N. F., & Onalu, C. E. (2025). Experiential factors inhibiting the utilization of available support services by victims of intimate partner violence in Ebonyi State, Nigeria: What can social workers do? Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 34(2), 204–221. https://doi.org/10.1080/10926771.2024.2456789

Porrúa-García, C., Rodríguez-Carballeira, A., Escartín, J., Gómez-Benito, J., Almendros, C., & Martín-Peña, J. (2016). Development and validation of the scale of psychological abuse in intimate partner violence (EAPA-P). Psicothema, 28(2), 214–221. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.197

Paphitis, S. A., Bentley, A., Asher, L., Osrin, D., & Oram, S. (2022). Improving the mental health of women intimate partner violence survivors: Findings from a realist review of psychosocial interventions. PLoS ONE, 17(3), e0264845. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264845

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

Rehna, S., & Ahmed, F. (2026). Exploring psychological distress, well-being, and marital adjustment among married Pakistani women. Research Journal of Psychology, 4(1), 131–148. https://doi.org/10.59075/rjs.v4i1.315

Rhee, S. L., & Silver, T. (2025). Mental health, race, and social support among women survivors of intimate partner violence. Journal of Interpersonal Violence, 40(9–10), 2257–2280. https://doi.org/10.1177/08862605241270072

-Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.

Ribeiro, M. R. C., Silva, A. A. M., Alves, M. T. S. S. B., Batista, R. F. L., Ribeiro, C., Schraiber, L. B., Bettiol, H., & Barbieri, M. A. (2017). Effects of socioeconomic status and social support on violence against pregnant women: A structural equation modeling analysis. PLOS ONE, 12(1), e0170469. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170469

Rehm, J., & Shield, K. D. (2019). Global burden of disease and the impact of mental and addictive disorders. Current Psychiatry Reports, 21(2), 10. https://doi.org/10.1007/s11920-019-0997-0

Smith, K. V., & Ehlers, A. (2022). Coping strategies as a causal mediator of the effect of loss-related memory characteristics and negative loss-related appraisals on symptoms of PGD, PTSD and depression. Psychological Medicine. https://doi.org/10.1017/S003329172100348X

Shin, H., & Park, S. W. (2021). Perception of self-handicapping behavior in the workplace: Not that great. Current Psychology, 40(2), 910–918. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0013-6

Sylaska, K. M., & Edwards, K. M. (2014). Disclosure of intimate partner violence to informal social support network members: A review of the literature. Trauma, Violence, & Abuse, 15(1), 3–21. https://doi.org/10.1177/1524838013496335

Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. Motivation and Emotion, 29(2), 83–102. https://doi.org/10.1007/s11031-005-7955-3

Sami Nevala (2017). Coercive Control and Its Impact on Intimate Partner Violence Through the Lens of an EU-Wide Survey on Violence Against Women. Journal of Interpersonal Violence, 32(12), 1792–1820. https://doi.org/10.1177/0886260517698950

Sanz-Barbero, B., Barón, N., & Vives-Cases, C. (2020). Prevalence, associated factors and health impact of intimate partner violence against women in different life stages. PLoS ONE, 15(10), e0231048. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231048

Tolbert, P. S. (2012). Professionalism, organizations, and the institutionalization of expertise. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), The SAGE handbook of organizational institutionalism (2nd ed., pp. 322–340). SAGE Publications.

Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R. A., von Hippel, C., Howe, C. J., Tomasso, L. P., Wagner, G. R., & VanderWeele, T. J. (2019). Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. BMC Public Health, 19(1), 1712. https://doi.org/10.1186/s12889-019-8029-x

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. Journal of Health and Social Behavior, 52(2), 145–161. https://doi.org/10.1177/0022146510395592

Wallace, C. ,Elliott, M., Smith, S.,& Pontin, D., & (2022). Conceptualising social wellbeing using an international Group Concept Mapping study. International Journal of Wellbeing, 12(3), 1–15. https://doi.org/10.5502/ijw.v12i3.1669

Wu, S., & Zheng, X. (2020). The effect of family adaptation and cohesion on the well-being of married women: A multiple mediation effect. The Journal of General Psychology, 147(1), 90–107. https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1635075

Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., a, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. BMC Psychiatry, 18(1), 156. https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5

World Health Organization. (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/341337

World Health Organization. (2020). RESPECT women: Preventing violence against women. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/WHORHR1819

Yesufrole , S. A. (2025).of overall functioning and the moderating effect of perceived social support. BMC Public Health, https://doi.org/10.1186/s12889-025-23825-7

Žganec, A., Lipovčan, L. K., & Hanzec, I. (2018). The relationship between social support and subjective well-being across the lifespan. Društvena istraživanja, 27(1), 47–65. https://doi.org/10.5559/di.27.1.03

Zvolensky, M.J.; Vujanovic, A.A.; Bernstein, A. & Leyro, T. (2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. Current directions in psychological science, 19(6), 406-410.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1990). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zhang, C., Tang, L., & Liu, Z. (2023). How social media usage affects psychological and subjective well-being: Testing a moderated mediation model. BMC Psychology, 11(1), 286. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01311-2

ملاحق الدراسة

ملحق (1): استمارة البيانات الأولية (الديموغرافية)

عزيزتي المشاركة:

نرجو منكِ التكرم باستكمال البيانات التالية بدقة. علماً بأن هذه البيانات تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وتحظى بالسرية التامة.

- **الأحرف الأولى للاسم**(.....) :
- **السن**(.....) :
- **الجنسية:**
  - ☐ سعودية
  - ☐ مصريّة
- **عدد سنوات الزواج:**
  - ☐ من سنة إلى 5 سنوات
  - ☐ من 6 سنوات إلى 15 سنة
  - ☐ من 16 سنة إلى 25 سنة
- **المستوى التعليمي للزوجة:**
  - ☐ غير متعلمة
  - ☐ تعليم متوسط
  - ☐ تعليم جامعي
  - ☐ تعليم فوق جامعي
- **المستوى الاقتصادي (دخل الأسرة):**
  - ☐ منخفض
  - ☐ متوسط
  - ☐ مرتفع

ملحق (2): مقياس العنف العاطفي من طرف الشريك الحميم

(إعداد – Clara Porrúa-García et al., 2016 :ترجمة وتقنين الباحثة)

عزيزتي الزوجة:

قد يتعرض كل منا للإساءة العاطفية من الزوج؛ فيما يلي بعض العبارات التي تعبر عن مدى تعرضك لهذا النوع من الإساءة من طرف الزوج خلال فترة زواجك.

التعليمات : يُرجى اختيار بديل واحد فقط أمام كل عبارة، مع التأكيد على عدم ترك أي فقرة دون إجابة. علمًا بأن إجاباتك سرية تماماً ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

م	العبارات	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	نادراً ما يحدث	لا يحدث أبداً
1	يلقي شريكي عليّ اللوم ويحملني نتيجة أي خبرات فشل تحدث في حياتنا.	☐	☐	☐	☐	☐
2	يتهمني شريكي بالتقصير.	☐	☐	☐	☐	☐
3	يقلل شريكي من قيمة مبادراتي للمساعدة.	☐	☐	☐	☐	☐
4	يعاملني شريكي باحتقار وازدراء.	☐	☐	☐	☐	☐
5	ينزعج شريكي عندما أعبر عن مشاعري واحتياجاتي العاطفية.	☐	☐	☐	☐	☐
6	يقلل شريكي من قيمة آرائي عندما نحاول حل مشكلة في حياتنا.	☐	☐	☐	☐	☐
7	يقلل شريكي من قيمة مساعداتي.	☐	☐	☐	☐	☐
8	يُظهر شريكي لي الود عندما يحتاج مني تلبية بعض أهدافه (مصلحة).	☐	☐	☐	☐	☐
9	يسيطر شريكي على ممتلكاتنا وأموالنا ويتحكم في استخدامها.	☐	☐	☐	☐	☐
10	يمنعني شريكي من الخروج إن أردت ذلك.	☐	☐	☐	☐	☐
11	يرفض شريكي إقامتي أو استمراري في علاقات الصداقة القوية.	☐	☐	☐	☐	☐
12	يحاول شريكي عزلي عن أفراد أسرتي.	☐	☐	☐	☐	☐
13	يمنعني شريكي من ممارسة الأنشطة المحببة لي والتي تجلب لي الإحساس بالسعادة.	☐	☐	☐	☐	☐

ملحق (3): مقياس تحمل الكرب النفسي

(إعداد – Simons & Gaher :ترجمة وتقنين الباحثة)

التعليمات:

البنود التالية تقيس مدى قدرتك على تحمل الضغوط النفسية التي تتعرضين لها خلال علاقتك مع زوجك. يُرجى تحديد الخيار المعبّر عن حالتك بدقة ودون ترك أي سؤال.

م	العبارات	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	نادراً ما يحدث	لا يحدث أبداً
1	لا أستطيع تحمل شعوري بالكرب / الضيق.	☐	☐	☐	☐	☐
2	عندما تنتابني حالة من الكرب يشغل تفكيري مدى سوء هذا الشعور.	☐	☐	☐	☐	☐
3	لا أستطيع التعامل مع حالات الكرب التي تنتابني.	☐	☐	☐	☐	☐
4	تستطيع مشاعر الكرب / الضيق السيطرة التامة عليّ وقت حدوثها.	☐	☐	☐	☐	☐
5	أعتقد أنه لا يوجد في الحياة أسوأ من الشعور بالكرب / الضيق.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أعتقد أن شعور الإنسان بفترات كرب هو أمر طبيعي بالحياة أستطيع تقبله.	☐	☐	☐	☐	☐
7	أستطيع تحمل شعوري بالكرب / الضيق مثلي مثل معظم الناس.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أرفض الشعور بالكرب / الضيق.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أرغب في عمل أي شيء يبعدني عن شعوري بالكرب / الضيق.	☐	☐	☐	☐	☐
10	يبدو لي أن الآخرين من حولي يستطيعون تحمل الشعور بالكرب بصورة أفضل مني.	☐	☐	☐	☐	☐
11	يمثل شعوري بالكرب قمة المعاناة بالنسبة لي.	☐	☐	☐	☐	☐
12	أخجل من نفسي عندما أشعر بالكرب / الضيق.	☐	☐	☐	☐	☐
13	إن شعوري بالكرب / الضيق أمر يقلقني ويخيفني.	☐	☐	☐	☐	☐
14	عندما أشعر بالكرب فإنني أعجز عن فعل أي شيء لتغيير هذا الشعور واستسلم لسوئه وتأثيره عليّ.	☐	☐	☐	☐	☐
15	أرغب في عمل أي شيء حتى يتوقف شعوري بالكرب.	☐	☐	☐	☐	☐
16	يجب عليّ فعل أي شيء يخلصني من الشعور بالكرب في لحظة حدوثه.	☐	☐	☐	☐	☐

ملحق (4): مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك متعدد الأبعاد

(إعداد – Zimet et al. :ترجمة وتقنين الباحثة)

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن مصادر الدعم في حياتك. أرجو تحديد البديل المناسب لكل عبارة شاكرةً حسن تعاونك وسرية إجاباتك مضمونة.

م	العبارات	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	نادراً ما يحدث	لا يحدث أبداً
1	يدعمني أصدقائي خلال فتراتي الصعبة.	☐	☐	☐	☐	☐
2	نتشارك أنا وأصدقائي الأفراح والأحزان.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أستطيع التحدث عن مشاكلي ومعاناتي مع أصدقائي.	☐	☐	☐	☐	☐
4	يستطيع أصدقائي مساعدتي بالفعل.	☐	☐	☐	☐	☐
5	تمدني أسرتي بالدعم والمساعدة العاطفية التي أحتاجها.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أستطيع التحدث عن مشاكلي مع أسرتي.	☐	☐	☐	☐	☐
7	تستطيع أسرتي مساعدتي بالفعل.	☐	☐	☐	☐	☐
8	تستطيع أسرتي مساعدتي في اتخاذ القرارات.	☐	☐	☐	☐	☐
9	هناك شخص مقرب لي يشاركني أفراحي وأحزاني.	☐	☐	☐	☐	☐
10	هناك شخص مقرب لي يعتني بمشاعري.	☐	☐	☐	☐	☐
11	لديّ شخص مقرب مني أشعر معه بالراحة والأمان.	☐	☐	☐	☐	☐
12	هناك شخص خاص يكون بجانبي أوقات المعاناة والشدائد.	☐	☐	☐	☐	☐

ملحق (5): مقياس الرفاه النفسي

(إعداد Ryff :المطور – ترجمة وتقنين الباحثة)

التعليمات:

تتناول فقرات المقياس الشعور بالكفاءة الذاتية، والرضا عن العلاقات والحياة بوجه عام. يُرجى اختيار البديل الذي ينطبق عليكِ بتركيز. الإجابات مُصممة لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة للباحثة :البنود المشار إليها بالنجمة (*) تُعد بنوداً **عكسية التصحيح**.

م	العبارات	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	نادراً ما يحدث	لا يحدث أبداً
1	أستطيع التعبير عن آرائي حتى لو كانت مخالفة لآراء الآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐
2	أشعر أنني أستطيع التحكم في معظم مواقف حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
3	يراني معظم المحيطين بي على أنني شخص ودود وحنون.	☐	☐	☐	☐	☐
4	لا تتأثر قراراتي بأفعال المحيطين.	☐	☐	☐	☐	☐
5	لدي هدف واضح في الحياة.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أشعر بالثقة والإيجابية تجاه نفسي في العموم.	☐	☐	☐	☐	☐
7	أجيد إدارة المسؤوليات اليومية المتعددة في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أشعر أنني تطورت كثيراً كشخص عبر الزمن.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أحب معظم جوانب شخصيتي.	☐	☐	☐	☐	☐
10	لدي ثقة في آرائي حتى لو خالفت معظم الآراء من حولي.	☐	☐	☐	☐	☐
11	أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على تحقيقها.	☐	☐	☐	☐	☐
12	تمثل الحياة لي فرصة للتعلم والنمو المستمر.	☐	☐	☐	☐	☐
13	لا يمتلك بعض الأفراد هدفا في الحياة لكنني لست منهم.	☐	☐	☐	☐	☐
14	أوجّه نفسي وفق ما أعتقد أنه مهم، وليس وفق قيم الآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐
15	استطعت بناء منزل ونمط حياة يناسباني بدرجة كبيرة.	☐	☐	☐	☐	☐
*16	تؤثر آراء الأشخاص ممن هم في مركز قوة على آرائي.	☐	☐	☐	☐	☐

*17	إنني لست ممتنة بما أحققه من أهداف في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
*18	لا أستطيع التعبير عن آرائي بسهولة عندما تختلف عن آراء الآخرين.	☐	☐	☐	☐	☐
*19	لم أحقق أي إنجازات أو نمو وتقدم واضح في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
*20	أجد صعوبة في المحافظة على العلاقات القوية في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
*21	لا أنسجم جيداً مع الأشخاص والمجتمع المحيط بي.	☐	☐	☐	☐	☐
*22	غالباً ما أشعر بالوحدة لأن لدي عدداً قليلاً من الأصدقاء المقربين الذين يمكنني مشاركة اهتماماتي معهم.	☐	☐	☐	☐	☐
23	أستمتع بالمحادثات الشخصية والمتبادلة مع العائلة أو الأصدقاء.	☐	☐	☐	☐	☐
*24	موقفي تجاه نفسي ربما ليس إيجابياً كما يشعر به معظم الناس تجاه أنفسهم.	☐	☐	☐	☐	☐
*25	أحياناً أشعر وكأنني أنجزت كل ما يمكن إنجازه في الحياة.	☐	☐	☐	☐	☐

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 13/ 05/ 2026م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض

سارة بنت منصوربن صالح العجاجي*
S.ALAJAJI@qu.edu.sa

مريم بنت ناصربن حمدان الباتل**
Mriam22@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وتحديد طرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (226) معلماً ومعلمةً، بواقع (87) معلماً و(139) معلمة، من معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل ومدارس الدمج بمختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثتان استبانة من إعدادهما، تكونت من (34) عبارة موزعة على محورين رئيسين. وأظهرت النتائج اتفاق المشاركين على توفر معوقات تقديم الخدمات الانتقالية بدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، ومن أبرزها كثافة الأعباء الإدارية والتدريسية، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة، وعدم وجود مؤسسات مجتمعية داعمة للطلاب بعد التخرج، ونقص الكوادر المتخصصة. كما اتفق المشاركون بدرجة عالية جداً على طرق التغلب على المعوقات، بمتوسط (4.54)، أهمها تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي احتياجات الطلاب، وتوفير الكوادر المساندة، وبناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب، وتخصيص ميزانيات كافية لتنفيذ البرامج الانتقالية. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية أو البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية – الطلاب الصم - الطلاب ضعاف السمع – معوقات.

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

*طالبة الماجستير في التربية الخاصة، مسار إعاقة سمعية ،قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العجاجي، سارة بنت منصور بن صالح؛ الباتل، مريم بنت ناصر بن حمدان. (2026). معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 529-581.

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

OPEN ACCESS
Received: 02-04-2026
Accepted: 13-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Barriers to Providing Transition Services and Ways to Overcome them for Deaf and Hard-of-Hearing Students from the Perspective of their Teachers in Riyadh Region

Sarah Mansour Saleh Alajaji* S.ALAJAJI@qu.edu.sa

Mariam Naser Hamdan Albatel** Mriam22@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify barriers to providing transition services for deaf and hard-of-hearing students and to examine ways for overcoming these barriers from the perspective of their teachers in the Riyadh Region. A descriptive-analytical approach was employed. The sample comprised 226 teachers of deaf and hard-of-hearing students, including 87 male and 139 female teachers, from Al-Amal Institutes and inclusive schools across different educational stages. Participants were randomly selected from the study population. Data were collected using a researcher-developed 34-item questionnaire comprising two main dimensions. The findings indicated a very high level of agreement regarding barriers to providing transition services, with a mean score of 4.22. The most prominent barriers included heavy administrative and teaching workloads, limited specialized training programs, the lack of community-based institutions to support students after graduation, and a shortage of specialized personnel. Participants also reported a very high level of agreement regarding strategies for addressing these barriers, with a mean score of 4.54. Key strategies included developing flexible transition programs responsive to students' needs, providing support personnel, establishing partnerships with employers and training centers, and allocating adequate budgets for implementing transition programs. No statistically significant differences were found attributable to gender, years of experience, educational stage, or training programs.

Keywords: Transition services; deaf students; hard-of-hearing students; barriers.

* Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Master's Student in Special Education, Hearing Impairment Track, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia

Cite this article as: Alajaji, Sarah Mansour Saleh. & Albatel, Mariam Naser Hamdan. (2026). Barriers to Providing Transition Services and Ways to Overcome them for Deaf and Hard-of-Hearing Students from the Perspective of their Teachers in Riyadh Region, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 529-581

© 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:

يُعد الأشخاص ذوو الإعاقة جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، وطاقةكبيرةً يجب الاستفادة منها، ودعمها وتمكينها؛ وذلك لكي يكونوا فعّالين في المجتمع، مهما كان نوع إعاقتهم، أو درجتها، فكل فئة لديها ما يمكن الإفادة منه من موطن قوة (آل سعود،1445). ومن منطلق أن لهم الحق في المشاركة، والمساواة مع غيرهم من الأفراد، فقد أكدت العديد من التشريعات الدولية المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية، والاهتمام المناسبة لهم؛ بالإضافة إلى العمل على دمجهم تربوياً، واجتماعياً، وإزالة كافة العقبات التي تواجههم (وزارة التعليم، 2020أ)، وفي المملكة العربية السعودية صدر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بموجب مرسوم ملكي بتاريخ 27 أغسطس 2023، ليحل محل نظام رعاية المعوقين، ويهدف هذا النظام إلى حماية وتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وضمان حصولهم على الخدمات دون تمييز، وتمكينهم من المشاركة في إدارة قضاياهم، وإدماج متطلباتهم في التشريعات، والسياسات، والاستراتيجيات، والخطط، والبرامج، ويقر بأهلية من بلغ سن الرشد منهم لمباشرة التصرفات النظامية، ما لم تحول إعاقته دون ذلك (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة،2023)، وقد أكدت رؤية السعودية (2030) على حقهم في التعليم الذي يضمن استقلالهم، واندماجهم، وإمدادهم بكل التسهيلات، والأدوات التي تمكنهم من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتساعدهم على تحقيق النجاح (وزارة التعليم، 2020أ).

ومن الفئات التي تدخل في نطاق الإعاقة فئة ذوي الإعاقة السمعية (الصم، وضعاف السمع). وتختلف تأثيرات الإعاقة السمعية على الأفراد فهم فئة ليست متجانسة لهم الخصائص نفسها، والصفات، والقدرات، وبينهم فروق فردية كبيرة، ومتنوعة وعميقة (عبد السلام،2023)، وتعد معرفة الخصائص العامة لهم من الأمور التي يجب الوقوف عليها؛ فخصائصهم تتأثر بدرجة الإعاقة، والسن الذي حدثت فيه؛ إذ يختلف من فقد السمع بعد اكتساب اللغة عمن فقده قبل تعلمها، كما تختلف خصائص من لديهم فقدان سمعي بسيط عن أولئك الذين يعانون من فقدان سمعي شديد (أخضر، 2018). وتؤثر الإعاقة السمعية في طريقة اكتسابهم للمعارف، والخبرات، والطريقة التي يتعلمون بها، وطريقة تواصلهم مع الآخرين (عبيد وآخرون،2018).

وتعد حاسة السمع من أهم الحواس التي يدرك بها الفرد العالم، والبيئة من حوله، ويلعب السمع دوراً أساسياً في مراحل النمو المختلفة؛ وبالتالي فأي خلل فيها سيؤدي إلى صعوبات، ومشاكل كثيرة (الزهراني والشهراني،2025)؛ فآثارها لا تقتصر على فقدان حاسة السمع فحسب، بل تنعكس آثارها على مختلف المظاهر السلوكية العامة للفرد كالمظاهر الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، والشخصية (عبد السلام، 2023)، ويواجه ذوي الإعاقة السمعية العديد من العقبات أثناء عملية التعلم بسبب إعاقتهم (محمود،2023)، بالرغم من أن قدراتهم العقلية مساوية لأقرانهم السامعين (عطا، ٢٠٢٠)، كما يواجه

تعليمهم مجموعة من التحديات متمثلة في الاختلافات المتنوعة، والفروق الفردية بين المتعلمين، مما يتطلب وجود تدخلات، وإجراءات تهدف لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة للتغلب على هذه التحديات (السالم،2022).

وفي ضوء هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى توفير الخدمات التي تسهم في تهيئة الصم وضعاف السمع، وتمكنهم من الانتقال بصورة أكثر فاعلية بين المراحل التعليمية والحياتية. وتأتي الخدمات الانتقالية (Transition Services) في مقدمة هذه الخدمات؛ لما لها من دور في تسهيل انتقالهم إلى الحياة بدرجة عالية من الاستقلالية، أو من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك من خلال إكسابهم المهارات التي تمكنهم من الانخراط في الحياة، وأداء أنشطتهم اليومية بسهولة، والكشف عن مواهبهم وميولهم المهنية (Borders et al., 2020). كما تهدف هذه الخدمات إلى إعداد الطلبة لاكتساب المهارات اللازمة للحياة والعمل، بما يدعم انتقالهم الناجح إلى مرحلة الرشد ويعزز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع (Pamanee, 2018؛ Bakken, 2020).

ويتطلب تحقيق فاعلية هذه الخدمات وجود تخطيط منظم ومبكر يهيئ الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة، إذ يؤكد Patton & Kim (2016) أن التخطيط المنهجي للخدمات الانتقالية يسهم في تعزيز فرص تحقيق نتائج إيجابية للطلبة ذوي الإعاقة. كما يرتبط نجاح هذه الخدمات بامتلاك المعلمين للكفايات اللازمة للتخطيط والتنفيذ، إذ أشارت دراسة Karal & Wolfe (2020) إلى أهمية تنمية معارف معلمي ذوي الإعاقة ومهاراتهم في إعداد الأهداف الانتقالية؛ لتحسين جودة الخطط الانتقالية المقدمة للطلاب. وعلى الرغم من أهمية هذه الخدمات، فقد أشارت الدراسات إلى وجود معوقات قد تحد من فاعلية تطبيقها، مما يؤكد الحاجة إلى التعرف على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، والعمل على تطوير الممارسات الداعمة لانتقالهم الناجح بين المراحل التعليمية والحياتية، ولا سيما إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تشير منظمة الصحة العالمية (2021) إلى أنه من المتوقع أن: يزداد انتشار الإعاقة السمعية بشكل كبير، وبحلول عام (2050) سيعاني نحو 2.5 مليار شخص من درجة معينة من فقدان السمع حول العالم، كما يشير تقرير الإعاقة 2022م الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء إلى أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية يبلغ 84,025 نسمة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، د.ت.). وتُعد الإعاقة السمعية من أصعب الإعاقات التي تعيق تحقيق الاندماج المهني، والاجتماعي لدى الصم، وضعاف السمع في المجتمع بشكل كبير، ويتميز الصم، وضعاف السمع بخصائص لغوية، ونفسية، واجتماعية، ومعرفية، وأكاديمية تميزهم عن غيرهم من الأشخاص، ويختلف تأثير الإعاقة السمعية تبعاً لاستجابة الأفراد المحيطين بالشخص ذي الإعاقة، وكيفية تقبله (دحدوح وبوضرسة،2021).

نظراً لما سبق، تبرز الحاجة إلى أهمية اكسابهم المعارف، والمهارات التي تمكنهم من تحقيق التقدم الأكاديمي، والمهني، والتقني، والاجتماعي، الذي نص عليه قانون حقوق ذوي الاعاقة بالمملكة العربية السعودية (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت.)، وكذلك تقديم برامج تعليمية، وتدريبية متخصصة تلبي احتياجاتهم التعليمية، والتعلمية المتفاوتة بينهم، بهدف الوصول بهم إلى المستوى المطلوب من النجاح التعليمي، والتوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي؛ مساواة بأقرانهم من السامعين (الحلوان، 2024)، وذلك لتمكينهم من العيش بأكبر درجة ممكنة من الاستقلالية، وتحقيق درجة ملائمة من الاندماج الاجتماعي (الهودلي وعمران ، 2021).

ومن البديهي أن غياب تلك البرامج يحرمهم من الفرص المتساوية، ويؤدي إلى تفاقم المشكلات الاجتماعية، والنفسية التي قد يواجهونها نتيجة شعورهم بالعزلة، وعدم القدرة على الاستقلال، ومن المرجح أن العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة - بدون تلك البرامج - إما لا يكملوا تعليمهم الجامعي، أو يجدوا أنفسهم في وضع يعتمدون فيه على رعاية أسرهم نتيجة عدم تمكنهم من الحصول على فرص عمل تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم (المالكي،2025).

وتعد الخدمات الانتقالية من أهم الخدمات التي تقدم للصم، وضعاف السمع بهدف مساعدتهم على الانتقال، والاستقلالية بفعالية ونجاح؛ كما تساعدهم على التغلب على العقبات التي قد تفرضها الإعاقة، التي تؤثر على النواحي الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية وغيرها (Shanikat, 2017)، بالإضافة إلى إسهامها في زيادة معدلات إتمامهم الدراسة، وضمان الوصول والمشاركة الكاملة في التدريب المهني، والتوظيف (Campos, 2018).

بِناءً على ما سبق، يتضح أنَّ الخدمات الانتقالية تعد أحد الممارسات المهمة التي يمكن أن تتبناها المؤسسات التعليمية في العديد من دول العالم؛ لمعالجة المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة في الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وتعديل مسارهم التعليمي، وتوفير فرص التوجيه بما يتناسب مع قدراتهم، وتساعد على تحسين أداء الطلبة في حياتهم العلمية، والعملية بما يجعلهم يندمجون في مجتمعهم أثناء الدراسة، وبعد تخرجهم من المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتفعيل البرامج الانتقالية في التعليم الخاص، فلا تزال هناك معوقات تحد من تطبيق هذه البرامج بفاعلية للطلبة الصم، وضعاف السمع، وتعد عملية انتقالهم من مرحلة إلى أخرى، أو إلى العمل عملية معقدة، وتحتوي مجموعة كبيرة من الممارسات، ومن النقاط الحرجة في حياتهم(Alnahdi,2016) ، وقد أكدت العديد من الدراسات، ومنها دراسة الريس والزهراني (2015)، و(2020) Adkins، والربيعان والطويرقي (2023)، و(2024) Harris أن هناك العديد من المعوقات التي أثرت سلباً على تطبيق البرامج الانتقالية.

وقد تمثلت أبرز المعوقات - كما بينتها دراسة Adkins (2020) – في العزلة عن السامعين، ونقص الدعم المؤسسي، وتمثلت المعوقات - في دراسة الربيعان والطويرقي (2023) – في المعوقات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والجهات المجتمعية ذات العلاقة، يليها معوقات مرتبطة بالأسرة، ثم معوقات مرتبطة بالطلاب الصم وضعاف السمع، وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بمعلمي الصم، وضعاف السمع، وحددت دراسة Harris (2024) مجموعة من التحديات مثل نقص الموارد، وضعف التنسيق المؤسسي، وقلة التدريب المتخصص.

ونظراً لأهمية المرحلة الانتقالية في حياة الطلبة الصم، وضعاف السمع، ودورها المحوري في تمكينهم من الاندماج في المجتمع، ومواصلة تعليمهم، أو التحاقهم بسوق العمل، ومن خلال ما لاحظته الباحثة الأولى - من واقع خبرتها كمشرفة تربوية في هذا المجال- من تحديات تواجه تقديم هذه الخدمات، فذلك مما يدعو إلى دراسة هذه المعوقات، والوقوف عليها، وتقديم طرق للتغلب عليها؛ لضمان حصول الأفراد ذوي الإعاقة على الدعم اللازم لتحقيق أقصى قدر من الاستقلالية، والاندماج في المجتمع، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1) ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض؟

2) ما طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض؟

3) هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض وفقًا لمتغير (النوع، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للمعلمين، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1)معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض.

2)طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض.

3)الفروق حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقًا للمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1) الاسهام في إثراء المجال البحثي في مجال ذوي الإعاقة عامة، والصم، وضعاف السمع بصفة خاصة، فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية، ومعوقات تطبيقها، التي أصبحت تمثل إحدى القضايا التي تحظى باهتمام عربي، وعالمي كبير في الآونة الأخيرة.

2) تعد الدراسة من الدراسات المحلية القليلة – بحسب علم الباحثتين - التي تناولت معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع بشكل تطبيقي موجّة للبيئة السعودية، وخاصة في منطقة الرياض.

3) تنبع أهمية الدراسة من أهمية فئة الصم، وضعاف السمع في المجتمع، واحتياجاتهم للخدمات الانتقالية، وقد تسهم الدراسة في تحديد معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية لهم؛ مما يساعدهم على ايجاد طرق للتغلب عليها.

الأهمية التطبيقية:

1) الاستفادة من نتائج الدراسة لاتخاذ قرارات تسهم في تحسين الخدمات الانتقالية وتطويرها، ومعرفة معوقات تقديمها، وطرق التغلب عليها من قبل المسؤولين في أقسام ذوي الإعاقة في وزارة التعليم، والإدارات التابعة لها، بصفتهم صناع للقرار في الميدان التربوي.

2) الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبة موجهة للمعلمين لتحسين كفاءتهم في هذا المجال.

3) رفد المكتبة السعودية بأداة سيكومترية تساعد في قياس معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الانتقالية (Transitional Services):

هي: العمل على إعداد الطالب ذي الإعاقة السمعية للانتقال من مرحلة، أو من بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً، أو مهنياً، بيئات العمل العامة) وتدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب، ويحدد معدو الخطة طبيعة هذه البرامج، وكيفية تقديمها، ومدتها، ومدى استفادة الفرد منها (وزارة التعليم، 2020ب، ص122).

وتعرفها الباحثتان بأنها: مجموعة الأنشطة والبرامج التي تقدم للصم، وضعاف السمع بهدف تزويدهم بالخبرات، والمهارات اللازمة (الاستقلالية، الأكاديمية، المهنية) التي تساعدهم على الانتقال من مرحلة إلى أُخرى، أو من المدرسة إلى العمل.

الصم (Deaf):

هم: "من يعانون من فقدان سمعي شديد يمنعهم من الاستفادة من الأصوات الكلامية حتى باستخدام المعينات السمعية" (البوسيفي، 2025، ص208).

وتعرف الباحثتان الصم بأنهم: الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بشكل يجعلهم يعتمدون على لغة الاشارة وسيلة أساسية في التواصل مع بعضهم بعضًا، ومع من حولهم في المجتمع.

ضعاف السمع (Hard of Hearing):

هم: " من لديهم فقدان سمعي بدرجة يمكن تعويضها باستخدام المعينات السمعية أو وسائل التواصل الداعمة" (البوسيفي،٢٠٢٥، ص ٢٠٨).

وتعرف الباحثتان ضعاف السمع بأنهم: الطلاب الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، ويستخدمون المعينات السمعية في التواصل فيما بينهم، أو مع من حولهم في المجتمع.

معوقات (Obstacles):

عرف اليوسف (2019) - كما ورد في آل عثمان والربيعة (2023) - المعوقات بأنها: "مشكلات تحول دون تحقيق الهدف، أو تؤثر في جودته" (ص 539).

وتعرف الباحثتان المعوقات بأنها: كل ما يواجه معلمي الطلبة الصم، وضعاف السمع من صعوبات، أو تحديات أثناء تقديم الخدمات الانتقالية؛ مما يؤثر سلباً في جودتها، أو يمنع تقديمها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الجوانب الآتية:

- حدود موضوعية: معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها من وجهة نظر المعلمين.
- حدود بشرية: طُبقت الدراسة على معلمي الصم وضعاف السمع.
- حدود زمانية: طُبقت الدراسة خلال العام الدراسي 1447هـ.
- حدود مكانية: طُبقت الدراسة على معاهد الأمل، ومدارس الدمج لجميع المراحل في منطقة الرياض.

خلفية نظرية:

أولاً: مفهوم الإعاقة السمعية:

تعرف الإعاقة السمعية بأنها: "مشكلات تحول دون قيام جهاز السمع بوظائفه، فتقلل من قدرة سمع الأصوات بدرجاتٍ تتراوح في شدتها من البسيطة، والمتوسطة التي تسبب ضعف السمعي إلى الدرجات الشديدة التي تنتج الصمم"(البوسعيدية وآخرون، ٢٠٢٦،ص113)، كما تُعرفها مجاهد(2020) بأنها: "ضعف سمع ينتج عنه عدم حصول الشخص الاصم على المعلومات اللغوية من خلال حاسة السمع، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، ويتراوح مدى هذا الحرمان في شدته من فقدان السمع الخفيف الى

فقدان السمع الشديد"(ص178). وأشارا المطيري والعنزي (2024) إلى أنها: "الحالة التي يعاني فيها الفرد من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية ونفسية تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية وقد يكون هذا القصور جزئياً أو كلياً" (ص208).

خصائص ذوي الإعاقة السمعية:

لا تقف آثار الإعاقة السمعية عند الأُذنين فقط، بل تتعداها إلى شخصية الفرد من مختلف جوانبها، وأحيانًا تكون الآثار غير المباشرة للتعطل الفيزيولوجي أشد خطرًا، خاصة إذا كان نقص السمع عميقًا، أو كليًا، وحدث منذ الولادة، أو السنوات الأولى من عمر الطفل؛ فكلما زادت شدة الإعاقة أثر ذلك على مستوى اكتساب اللغة، مما يؤثر على التواصل، ويؤدي - بالتالي - إلى الانعزال الاجتماعي، وسوء تقدير الذات، كما يؤدي إلى مشاكل في التعليم، والتأهيل والعمل (حمود،2023)، وتختلف قدرات الأشخاص الذين يعانون من إعاقة سمعية عن غيرهم من السامعين، ويرجع سبب ذلك إلى تأثير فقدان حاسة السمع على حياتهم الفردية، وقدراتهم الشخصية (عبد الوافي،2022).

الخصائص اللغوية. تُخلف الإعاقة السمعية أثرًا بالغًا في جل مجالات النمو، وخاصة ما تعلق باللغة، وما يصاحبه من تحصيل دراسي، ونمو انفعالي، ولما كان لشدة الإعاقة السمعية، و مكانها بل ووقت حدوثها (قبل اكتساب اللغة، أو بعدها) تأثير على التوافق العام للأصم، فمن المتوقع أن يكون التأثير على الخصائص النمائية بالغًا مع أخذ جميع المتغيرات بعين الاعتبار (تاريخ الإصابة، المكان، شدة فقد السمع، العامل الوراثي والبيئي، وجود فرد أصم في العائلة) (عبد الوافي، 2023/2019)؛ فالإعاقة السمعية تؤثر بشكل واضح على النمو اللغوي، فكلما ازدادت درجة الإعاقة السمعية للفرد ازدادت المشكلات اللغوية التي يتعرض لها، ولذلك يعاني الأصم، وضعيف السمع من تأخر واضح في النمو اللغوي (كوافحة وعبد العزيز، 2010).

الخصائص العقلية. تجدر الإشارة إلى أن مستوى ذكاء الصم، وضعاف السمع كمجموعة لا تختلف عن ذكاء أقرانهم السامعين، على الرغم من تدني أداء الصم، وضعاف السمع على اختبارات الذكاء، فإن ذلك لا يعني أنهم أقل ذكاءً من أقرانهم، بل يرُجع السبب في ذلك إلى تشبع تلك الاختبارات من الناحية اللفظية (يونس، 2024).

الخصائص الأكاديمية والتحصيلية. إن تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي يعتمد على عوامل عديدة، من أهمها: درجة الفقدان السمعي، ونوعه، والعمر عند الإصابة بالفقدان السمعي، ووجود إعاقات مصاحبة، ونوع التعليم المدرسي المقدم، بالإضافة إلى مدى الدعم المتوفر في كل من المنزل والمدرسة، كما أن انخفاض مستوى التحصيل يعود أساسًا إلى وجود مشكلة لغوية، ويعتمد على قدرة التواصل مع

الأشخاص الآخرين، والإصابة بالإعاقة السمعية تؤثر سلبًا في المهارات اللغوية واللفظية، ويظهر جليًا في مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة (وزارة التعليم،2020ب، ص26).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية: إن وجود الإعاقة السمعية يؤثر سلبًا على جوانب النمو المختلفة للفرد؛ مما يخلق عائقًا في تكيفه مع بيئته، فالأصم وضعيف السمع يعاني من مشكلات نفسية، واجتماعية، وسلوكية (دحدوح وبوضرسة،2021)، وغالباً ما ينتاب ذا الإعاقة السمعية شعور بعدم الأمن، والارتياح، ويعيش في عزلة تامة عن المجتمع؛ إذ لا يشعر فيه بمتعة الحياة، وكل هذه العوامل تؤثر على انفعالاته، وتوافقه، وتقديره لذاته؛ مما قد يؤدي إلى إحساس بالنقص، والدونية (جلجل وآخرون،2021).

طرق التواصل مع الصم:

تتعدد طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، ومن أهم هذه الطرق ما يأتي:

1- طريقة الاتصال اليدوية: وتهدف إلى إكسابهم المهارات التواصلية عن طريق الإبصار من خلال لغة الإشارة، وهجاء الاصابع وتنقسم إلى:

- إشارات وصفية تساعد على توضيح صفات الشيء.
- إشارات غير وصفية، وهي: عبارة عن إشارات لها دلالة خاصة عند الصم (مجاهد،2020).

2- طريقة قراءة الشفاه: وهي تنمية مهارة قراءة الشفاه، وفهم الرموز البصرية لحركة الشفاه أثناء الكلام، وتنقسم إلى:

أ- الطريقة التحليلية: وتعتمد على التركيز على حركات شفاه المتكلم.

ب- الطريقة التركيبية: وتعتمد على التركيز على معنى الكلام أكثر من التركيز على حركة الشفاه (عبد العزيز،2021)

3- طريقة الاتصال الكلية: وهي تجمع بين الأسلوب السمعي والشفهي واليدوي (مجاهد،2020).

تعليم الصم وضعاف السمع:

بدأ تعليم الصم بمحاولات فردية قام بها بعض الأفراد خلال الفترة من القرن الخامس عشر حتى القرن الثامن عشر، كان من آثارها المهمة توجيه الاهتمام نحو إنشاء أول مدرسة لتعليم الأطفال الصم في باريس عام (١٧٥٥)، ويرجع الفضل في إنشائها إلى (شارل ميشيل دي لبيه) Charles Michel de L الذي عاش في الفترة ما بين ١٧٨٩ -١٧١٢، وكانت هذه المدرسة تضم أولاد الفقراء، والأغنياء، بعكس ما كان متبعاً قبل ذلك؛ إذ كان تعليم الأطفال الصم مقتصرًا على طبقتي الأغنياء، والنبلاء. وانتقل مجال الاهتمام بهؤلاء الأطفال من فرنسا إلى ألمانيا؛ إذ أسس (صمويل هاينيك Samuel Heinicko) أول مدرسة لتعليم الصم في هامبورج انتقلت - فيما بعد - إلى ليبزج، وقد كان أول من يعتقد أن الطفل الأصم يستطيع (قراءة الشفاه)، كما أن في استطاعته تعلم الكلام، ولذلك يعده الكثيرون أنه (أبو الطريقة الشفوية Oral Method) في

تعليم الصم، أما في إنجلترا، فقد أنشأ (توماس بريدوود Thomas Braidwood) في أدنبرة مدرسة للصم، وبعد ذلك أنشأ مدرسة أخرى في لندن، وقد كان يستعمل في تعليم الصم الطريقة الشفوية (عبد العزيز،2021).

وفي السنوات الأخيرة حاز تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة بما فيهم الصم، وضعاف السمع اهتماماً كبيراً من كافة المجتمعات الأجنبية، والعربية اعترافاً بحقهم في الحياة بشكل طبيعي، ومساو للسامعين، ومشاركتهم في بناء مجتمعاتهم في ضوء قدراتهم، واستعداداتهم الخاصة (علي، ٢٠١٣)، فأصدرت هيئة الأمم المتحدة، ومنظماتها الإعلانات، والمواثيق العالمية، وأقامت العديد من المؤتمرات التي تؤكد هذا الاهتمام بهم، وبتقديم البرامج التعليمية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وأكدت القوانين، والتشريعات على حقوقهم في التعليم، والتعلم ومواصلة تعليمهم العالي، وضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم (عقل،٢٠١٦).

وعلى الجانب المحلي أولتهم المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة، وقدمت العديد من الخدمات، والمبادرات التي تخدمهم إيمانًا منها بأهمية تساوي الفرص التعليمية، ونظرا لما يواجهون من تحديات متمثلة في الاختلافات المتنوعة، والفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يتطلب وجود تدخلات، وإجراءات تهدف لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لهم (السالم ،2022)، فوفرت لهم المعاهد المتخصصة للحالات التي تحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة، وفرص التعليم المدمج مع الأطفال السامعين ليتاح للجميع تقبّل الاختلاف في القدرات بينهم (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت.)، وعلاوة على ذلك، فقد طورت المناهج، وأساليب التعليم لتتناسب مع متطلباتهم، مما ساعد على تحسين جودة التعليم، وتوفير بيئة ملائمة (البلاوي وأحمد، 2014)، وهذا بدوره أسهم في رفع معدل التحاقهم بالتعليم الجامعي بشكل ملحوظ (القحطاني ومطر،2025).

ثانيًا: الخدمات الانتقالية:

ركزت التشريعات الأمريكية منذ منتصف السبعينات على تقديم الخدمات الانتقالية، وقد شهدت هذه الخدمات تطورًا تدريجيًا عبر مراحل متعددة، وركز التطور التاريخي، والتشريعي على دعم الطلبة ذوي الإعاقة؛ الأمر الذي أسهم في تحسين جودة الخدمات الانتقالية، وتيسير انتقالهم إلى البيئات المهنية، أو التعليمية، أو الاستقلالية، كما صاحب هذا التطور تعديل تدريجي في تعريف هذه الخدمات وآليات النظر إلى مكوّناتها، بما يتوافق مع احتياجات ذوي الإعاقة، ومما تجدر الإشارة إليه أن أول ظهور رسمي لخدمات الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة كان في عام 1983 (القريني،2022).

كما أكدت التشريعات في المملكة العربية السعودية على حق الطلبة ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات الانتقالية؛ إذ حدّدت وزارة التعليم (1422هـ) القواعد التنظيمية لمعاهد، وبرامج التربية الخاصة، التي ركّزت على تقديم الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي، وفي عام (2015م) أعادت وزارة التعليم صياغة هذه القواعد تحت مسمى الدليل التنظيمي، والإجرائي للتربية الخاصة، مؤكدةً تضمين الخدمات

الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي، ومشاركة أعضاء فريق البرنامج في إعداد الخطة الانتقالية، بهدف تسهيل انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المراحل التعليمية اللاحقة، أو إلى الحياة العملية، والاجتماعية (الهودلي وعمران،2021). وتعد الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية من أبرز الدول التي اهتمت بالخدمات الانتقالية، وضمنتها في التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة (القريني،2022).

مفهوم الخدمات الانتقالية:

يشير مفهوم الخدمات الانتقالية إلى الأنشطة، والبرامج التي يمكن أن تدعم، وتسهل انتقال التلميذ الذي لديه إعاقة من بيئة إلى أخرى، كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية (القريني،2018)، ويعرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بأنها: "مجموعة متسقة من الخدمات، والأنشطة التي يتم تقديمها للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يتم تصميمها لتحقيق الأهداف المرجو منها، حيث تهدف إلى تحسين المستوى الأكاديمي والوظيفي للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لتسهيل عملية انتقالهم من المدرسة إلى الحياة العملية ومشاركة المجتمع" (IDEA، 2017 Individuals with disabilities education act).كما عرف Taylor et al. (2017) البرامج الانتقالية بأنها: المرحلة التي ينتقل فيها الأشخاص المراهقون ذوو الإعاقات من التعليم الثانوي إلى مرحلة البلوغ؛ التي يواجهون فيها مسؤوليات متعددة من تغيير الأدوار كالاستقلالية، والانتقال للتعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب، وتنمية العلاقات الاجتماعية، واختيار المهنة، والاندماج في المجتمع وإدارة الشئون المالية والرعاية الصحية.(p....)

أهمية الخدمات الانتقالية:

للخدمات الانتقالية أهمية كبيرة في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المجالات الأكاديمية، والوظيفية؛ إذ تساعدهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم وفي تحديد مصيرهم، وتسهم في تحديد أولوياتهم من ناحية الاستفادة من الخدمات الانتقالية المقدمة لهم، بالإضافة إلى أنها توفر الفرص لإعدادهم للعمل، والمشاركة في المجتمع، والإسهام في تطويره (الشمري والدوسري،2021)، وتكمن ضرورة تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة، وأهميتها في كونها تركز على عملية تطوير الإمكانات المتنوعة لهم في مختلف المهارات العقلية، والحركية، والذاتية، والاجتماعية (المالكي، 2022). مما يعزز استقلاليتهم، ويسهم في تحفيزهم على المشاركة الفاعلة في المجتمع، كما أن هذه البرامج تسهم في تقليل الأعباء النفسية، والمالية على الأسرة وتفتح أمامهم آفاقاً جديدة من الفرص، والاندماج الاجتماعي(المالكي،2025)

مبررات تقديم الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة:

يقاس تقدم الدول بعدد من العوامل الرئيسة من ضمنها: مدى حرص الدولة على تقديم الدعم، والمساعدة لجميع الأفراد التابعين لها، والحرص على توفير كافة الخدمات الأساسية، والضرورية ليعيشوا حياة ملائمة، وإنسانية، ولا يخفى على أحد حاجة الأفراد من ذوي الإعاقة للدعم، والمساعدة المتخصصة، والمدروسة بعناية لتناسب احتياجاتهم، وتعينهم على التأقلم مع متطلبات مجتمعاتهم، والتعايش فيها؛ ليتمكنوا من تقديم خدماتهم فيما بعد لمجتمعهم، والبيئة المحيطة، وحتى لا يصبحوا عبئاً فيما بعد على هذا المجتمع (الزهراني والعامري، 2025). ولابد أن يتم تقديم تلك الخدمات لهم في مرحلة مبكرة حتى تحقق أهدافها بشكل صحيح، وتحصل الاستفادة الكاملة منها (آل سعود، 1445).

ومع تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالأشخاص الصم وحقوقهم، أصبحت قضية استقلالهم تشغل الحيز الأكبر من هذا الاهتمام، إذ يعد احتياج الأشخاص الصم، وضعاف السمع إلى خدمات وبرامج متخصصة لمساندتهم في العبور إلى عالم الاستقلالية، وضرورة لضمان النجاح في حياتهم (القحطاني، 2024)، ويعد تقديم هذه الخدمات أحد المؤشرات الأساسية لنجاح الأنظمة التعليمية، وتهيئتهم للانتقال بطريقة سلسة وإيجابية (القريني،2022).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Shanikat (2017) إلى تحديد المهارات الانتقالية اللازمة لضعاف السمع للانتقال من المدرسة إلى الجامعة في الأردن، وكذلك معرفة تأثير المتغيرات مثل: النوع، والتخصص، وسنوات الالتحاق، والمهارات غير الانتقالية اللازمة للانتقال من المدرسة إلى الجامعة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبةً من جامعات حكومية، وأهلية في الأردن في محافظة عمان والبلقاء، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن: المهارات الأكاديمية جاءت في المرتبة الأولى بأعلى معدل (3.22)، تليها مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية بمعدل (2.85)، وبلغ متوسط الدرجات الكلية (2.98). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا منسوبة للنوع في بعد مهارات التواصل، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيًا بسبب نوع متغير الكلية وكان الاختلاف لصالح الكليات الإنسانية في جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا على سنوات متغير الالتحاق بالجامعة في جميع الأبعاد وعلى الدرجة الإجمالية.

وسعت دراسة Adkins(2020) إلى استكشاف تجارب الانتقال لدى الطلاب الصم وضعاف السمع عند انتقالهم إلى التعليم ما بعد الثانوي، مع التركيز على الصعوبات والتحديات التي تواجههم، بالإضافة إلى تحديد الاستراتيجيات التي دعمت نجاحهم، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا في المرحلة الجامعية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي منهجًا للدراسة، واُستخدمت الاستبانة أداة لها، وأظهرت نتائجها أن من

أبرز المعوقات: العزلة عن السامعين ونقص الدعم المؤسسي، كما أظهرت النتائج أن الدعم الأسري والمجتمعي كان عاملًا مساعدًا في التغلب على العقبات، وأوصت الدراسة بأهمية تحسين خدمات الانتقال، وزيادة وعي مؤسسات التعليم العالي بثقافة الصم واحتياجاتهم الخاصة.، وهدفت دراسة محمود (2020) إلى تحديد معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة العقلية والحلول المقترحة للتغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلمًا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام استبانة لتحديد المعوقات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة من الصم، وذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المرحلة الإعدادية، وكيفية مواجهة تلك المعوقات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج إذ جاءت المعوقات التي تتعلق بالمجتمع الخارجي من أولى المعوقات التي تعوق تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلميهم ثم المعوقات الاسرية، ثم المعوقات النفسية، والانفعالية وجاءت هذه المعوقات بمستوى دلالة مرتفع ثم المعوقات المدرسية بينما جاءت معوقات التدريب المهني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٥) وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (٣،٥١) ،كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية لدي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغير الخبرة والبرامج التدريبية التي تم حضورها، كما هدفت دراسة حنفي وحميد (2021) إلى تسليط الضوء على الخدمات الانتقالية وأهميتها وكيفية التخطيط لها والكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب الصم، من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، وجاءت أهم توصياتها العمل على تصميم خطط دراسية للطلاب الصم وضعاف السمع تسهل انتقالهم لإكمال التعليم، أو سوق العمل بعد المرحلة الثانوية، وتوفير برامج ارشادية للمعلمين، وأسر الطلاب الصم، وضعاف السمع لمناقشة مشاكل طلابهم، والأطفال الراشدين من الصم، وضعاف السمع، ووضع خطة علاجية للتغلب عليها، والاستفادة من برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم، وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ونقل خبراته إلى الجامعات السعودية والعربية، وسعت دراسة Yukins et al. (2021) إلى استكشاف خبرات انتقال الطلاب الصم خلال عامهم الأول في الجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي لجمع البيانات وتكونت العينة من (10) طلاب صم. وأظهرت نتائجها أن المشاركين واجهوا تحديات تحقيق الاستقلالية وتحمّل المسؤولية خلال انتقالهم إلى الحياة الجامعية، كما توجد علاقة عكسية بين عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات وعدد الخريجين، إذ إن نسبةً عاليةً من الطلاب الصمّ يلتحقون بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، إلا أن نسبةً أقل بكثير منهم تتخرج من الجامعات.

وكشفت دراسة الحجي وعبدالعزيز (2023) عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات الصم من وجهة نظر منسوبات معهد الأمل بمدينة جدة، واستخدم في الدراسة المنهج النوعي لجمع البيانات وتحليلها ، وتكونت عينة الدراسة من (10) من منسوبات معهد الأمل، وتوصلت نتائجها إلى مجموعة من المعوقات تتمثل أبرزها في: المقررات الدراسية، ضعف الجانب اللغوي، ومحدودية الفرص في المرحلة الجامعية، قلة المبادرات، وضعف التواصل بلغة الإشارة، في حين كانت أبرز التحسينات متمثلة في تعزيز الجانب المهاري، وتحسين طرق التدريس، وتدعيم المقررات الدراسية، وكذلك تفعيل دورات تدريبية، واستشعار نعم الله عز وجل، واستضافة نماذج ناجحة من فئة الصم. أما دراسة الربيعان والطويرقي (2023) فقد هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب الصم، وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلمًا ومعلمةً، واستعملت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب الصم وضعاف السمع كان بدرجة مرتفعة؛ إذ جاءت الخدمات الانتقالية الاستقلالية في المرتبة الأولى، تليها الخدمات الانتقالية الأكاديمية، وتأتي الخدمات الانتقالية المهنية في المرتبة الأخيرة، كما توصلت النتائج إلى أن هناك معوقات تعوق تقديم الخدمات الانتقالية بدرجة مرتفعة؛ وأبرز تلك المعوقات تلك المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، والجهات المجتمعية ذات العلاقة، يليها معوقات مرتبطة بالأسرة، ثم معوقات مرتبطة بالطلاب الصم وضعاف السمع، وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بمعلمي الصم وضعاف السمع.

ودراسة شرداقة (2023) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (70) من معلمي الطلبة الصم في مدينة مكة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمم استبانة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لواقع تطبيق الخدمات الانتقالية للصم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، وجاء بعد الخدمات الثقافية والمعرفية في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، يليه بعد الخدمات النفسية، والاجتماعية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، ويليه بعد خدمات التأهيل المهني في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، يليه بعد خدمات الاندماج، والمشاركة المجتمعية بالمرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة، وجاء بعد خدمات المهارات الحياتية، والأسرية بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

ودراسة القحطاني (2024) التي هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (77) طالبًا و طالبةً من الصم، وضعاف السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجًا لدراسته، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى الآتي: أن استجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد المهارات

الاستقلالية جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت استجابة أفراد الدراسة على بعد خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت استجابة أفراد الدراسة على بعد خدمات الدعم الأكاديمي بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت استجابة عينة الدراسة على بعد خدمات الدعم النفسي بدرجة موافقة كبيرة، أيضاً جاءت استجابة عينة الدراسة على بعد خدمات الاندماج، والمشاركة في المجتمع بدرجة موافقة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير النوع، والعمر، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابة عينة الدراسة وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي (صم -ضعاف سمع) وذلك لصالح الصم.

هدفت دراسة Kell et al. (2024) إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بخبرات الانتقال لدى الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة وكندا. وكشفت النتائج عن وجود معوقات تؤثر في نجاح الانتقال، ومن أبرزها ضعف التنسيق بين الجهات ذات العلاقة، ونقص الخدمات الداعمة، وصعوبات التواصل، وضعف التخطيط. وأوصت الدراسة بتعزيز التعاون بين المؤسسات وتطوير الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع خلال مراحل الانتقال المختلفة. وهدفت دراسة Alsalamah&Alsalamah (2025) إلى التعرف على التعليم ما بعد الثانوي للطلاب الصم وضعاف السمع: دراسة شاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (102) من الدراسات تم نشرها خلال الفترة من (1988-2023) ، واستخدمت بطاقة تحليل محتوى لمعرفة الموضوعات التي تناولتها الدراسات، منها الخدمات الانتقالية، وأظهرت الدراسة أن الدراسات تناولت العديد من الموضوعات أبرزها إعداد الصم وضعاف السمع لسوق العمل، والخدمات الداعمة للصم وضعاف السمع، والمعارف والمهارات المقدمة للصم وضعاف السمع فيما بعد التعليم الثانوي، فى حين أشارت الدراسة إلى محدودية البحوث والدراسات خلال تلك الفترة المتعلقة بالانتقال بعد المرحلة الثانوية، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول برامج وخدمات الانتقال للصم وضعاف السمع.

كما كشفت دراسة مباركي والزهراني (2025) عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، والتعرف على الفروق في تلك المؤشرات تبعاً لمتغيرات الدراسة: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (116) معلمًا ومعلمةً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية التابعين للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن: واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية جاء بمستوى متوسط بشكلٍ عام، وكذلك الأمر بالنسبة لأبعاد الاستبانة الأربعة التي جاءت بمستوى متوسط؛ إذ احتل بُعد الخدمات الانتقالية الأكاديمية المرتبة الأولى، يليه بُعد الكفايات في مجال الخدمات الانتقالية، ثم بُعد الخدمات الانتقالية

المهنية، في حين احتل بُعد الخدمات الانتقالية الاستقلالية المرتبة الأخيرة بين أبعاد الاستبانة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الدرجة الكلية للاستبانة وفقًا لمتغيرات النوع، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل، وبناءً عليه، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز توحيد السياسات والإجراءات الانتقالية في جميع المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية تقديم خدمات ذات جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتطوير برامج تدريبية مخصصة تستهدف رفع كفاءة معلمي ذوي الإعاقة السمعية، خاصةً في مجال الخدمات الانتقالية الأكاديمية والمهنية.

كما هدفت دراسة العرادي والخمرة (2025) إلى إعداد أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أنموذج للخدمات الانتقالية من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل بعض النماذج العالمية للخدمات الانتقالية بحيث تم إعداد استبانة للخدمات الانتقالية نسخة مقدم الخدمة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (71) من المعلمين والمعلمات، وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط من الخدمات الانتقالية في الدرجة الكلية، والأبعاد من وجهة نظر المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق الخدمات الانتقالية في الإعاقة السمعية وفقًا لمتغير النوع مقدم الخدمة لصالح الذكور، كما توصلت النتائج إلى أن المعلمين لا يختلفون - تبعا لسنوات الخدمة والمستوى التعليمي - في تقديم الخدمات الانتقالية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف:

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في الهدف كدراسة Shanikat (2017) التي هدفت إلى تحديد المهارات الانتقالية اللازمة لضعاف السمع للانتقال من المدرسة إلى الجامعة، ودراسة Yukins et al. (2021) التي هدفت إلى استكشاف خبرات انتقال الطلاب الصم خلال عامهم الأول في الجامعة، ودراسة Kell et al.(2024) التي هدفت إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بخبرات الانتقال لدى الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة وكندا. ودراسة Alsalamah&Alsalamah (2025) التي هدفت إلى تحليل الدراسات المنشورة حول التعليم ما بعد الثانوي للطلاب الصم وضعاف السمع، وشملت (102) من الدراسات المنشورة خلال الفترة (1988–2023)، ودراسة العرادي والخمرة (2025) التي هدفت إلى إعداد أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

واتفقت مع دراسات (حنفي وحميد، 2021؛ الربيعان والطويرقي، 2023؛ محمود، 2020؛ Adkins 2020) في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية.

واتفقت بعض الدراسات فيما بينها في التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب، كدراسة الحجي وعبد العزيز (2023)، ودراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة شرداقة (2023) ودراسة القحطاني (2024)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)

من حيث العينة:

اختلفت الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة (القحطاني، 2024؛ Adkins, 2020؛ Shanikat,2017؛ Yukins et al.،2021) التي تستهدف الطلاب، ودراسة تستهدف منسوبات معهد الأمل كدراسة الحجي وعبدالعزيز (2023)، ودراسة تستهدف مقدمي الخدمات كدراسة (2024) Harris.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تستهدف المعلمين كدراسة ودراسة محمود (2020)، الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة شرداقة (2023)، ودراسة مباركي والزهراني(2025)، ودراسة العرادي والخمرة (2025).

من حيث الأداة:

اتفقت أغلب الدراسات في استخدام الاستبانة لجمع البيانات كدراسة (الربيعان والطويرقي، 2023؛ شرداقة، 2023؛ العرادي والخمرة، 2025؛ القحطاني، 2024؛ مباركي والزهراني، 2025؛ محمود، 2020؛ Adkins،2020؛ Shanikat,2017).

واختلفت مع دراسة (الحجي وعبدالعزيز، 2023؛ Harris, 2024) التي جمعت بين الاستبانة والمقابلات.

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات كدراسة (شرداقة، 2023؛ العرادي والخمرة، 2025؛ القحطاني، 2024؛ محمود، 2020؛ Adkins, 2020؛ Shanikat, 2017) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

واختلفت مع بعض الدراسات كدراسة (الربيعان والطويرقي، 2023؛ مباركي والزهراني، 2025) التي اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، كما اختلفت مع دراسة (الحجي وعبدالعزيز، 2023؛ Yukins et al.، 2021)التي اعتمدت على المنهج النوعي ، ودراسة(Harris, 2024) التي اعتمدت على المنهج المختلط.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف من حيث معرفة معوقات الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها، كما تشابهت مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وفي استخدام الاستبانة أداة للدراسة.

أوجه التميز والاختلاف عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة على مستوى منطقة الرياض - بحسب علم الباحثتين- التي تسعى إلى الكشف عن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وإيجاد الحلول للتغلب عليها، وكذلك الكشف عن الفروق حول مستوى هذه المعوقات، والتي تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء مشكلة الدراسة، وفي اختيار المنهج المناسب للدراسة، وكذلك تحديد العينة، والأداة المستخدمة، كما تمت الاستفادة من الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة عند إعداد الاستبانة، وكذلك الاستفادة منها في الأدب النظري، والاطلاع على المزيد من المراجع والدراسات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لكونه المنهج الذي يتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة، وتعرفه داوود (2024) بأنه: الأسلوب، أو الطريقة، أو المنهج الذي يعتمده الباحث العلمي في دراسته العلمية لمشكلة، أو ظاهرة البحث، وذلك من خلال وصفه الدقيق، والعلمي المفصل لهذه المشكلة، أو الظاهرة، ثم قيامه بدراسة، وتحليل ما وصل إليه من معلومات وصولاً إلى حلول، وتفسيرات منطقية مثبته بالبراهين والأدلة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي، ومعلمات الصم، وضعاف السمع في معاهد الأمل، ومدارس الدمج لجميع المراحل في منطقة الرياض، البالغ عددهم (966) معلماً ومعلمةً، منهم (550) معلمًا و(416) معلمةً، وذلك بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، التي حصلت عليها الباحثتان من قسم ذوي الإعاقة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من بين مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (226) استبانة، والتي تشكل عينة الدراسة الأساسية المكونة من (87) معلمًا، و(139) معلمةً.

خصائص أفراد الدراسة

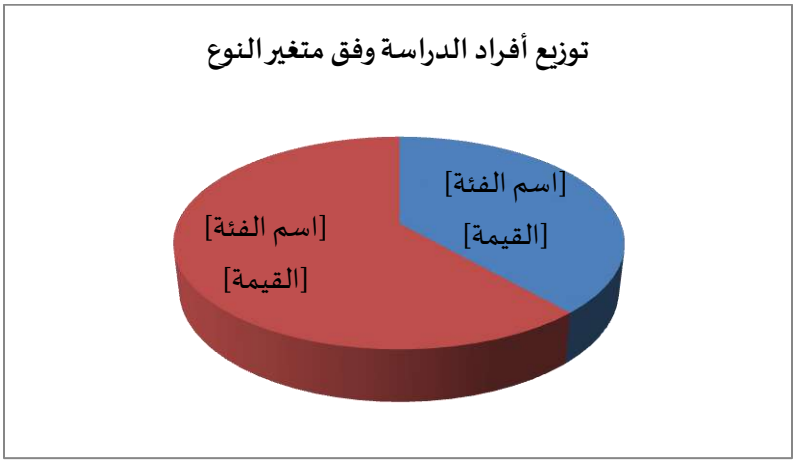
حُدد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة، ويشمل: (النوع - سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية - البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية)؛ إذ صُنف النوع إلى فئتين (ذكر، أنثى)، وتم تحديد سنوات الخبرة في ثلاث فئات (أقل من 5سنوات، من 5إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)،كما حُددت المرحلة الدراسية في ثلاث مراحل هي: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، أما البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية فقد قسمت إلى فئتين (تم الالتحاق ، لم يتم الالتحاق) وتشير هذه المتغيرات إلى مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، كما أنها تعكس الخلفية العلمية لأفرادها، وتساعد في بناء التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

1) النوع:

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	87	%38.50
أنثى	139	%61.50
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة المشاركات في الدراسة من المعلمات إذ شكل النوع "أنثى" تكرار قدره (139) وبنسبة (61.50%)، في حين شكل المعلمون "ذكر" نسبة (38.50%) بتكرار (87). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع

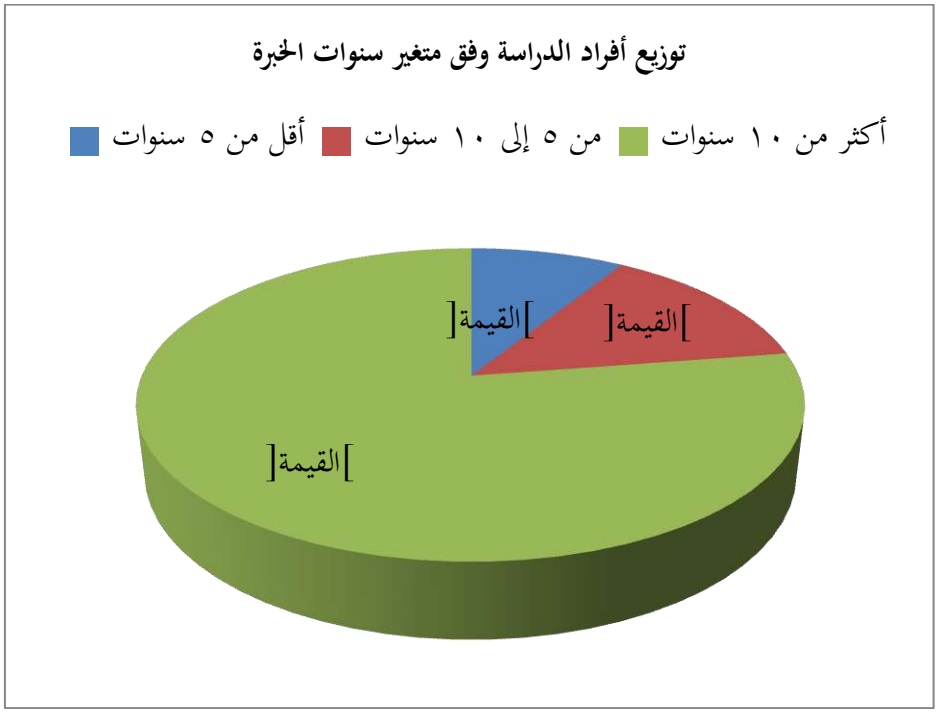
2) سنوات الخبرة:

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	20	%8.85
من 5 إلى 10 سنوات	31	%13.72
أكثر من 10 سنوات	175	%77.43
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق أن غالبية المشاركين في الدراسة من المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة " أكثر من 10 سنوات " بتكرار قدره (175) وبنسبة (77.43%)، وفي المرتبة الثانية المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة " من 5 إلى 10 سنوات " بتكرار قدره (31) وبنسبة (13.72%)، وأخيراً المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة " أقل من 5 سنوات " بتكرار قدره (20) وبنسبة (8.85%). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

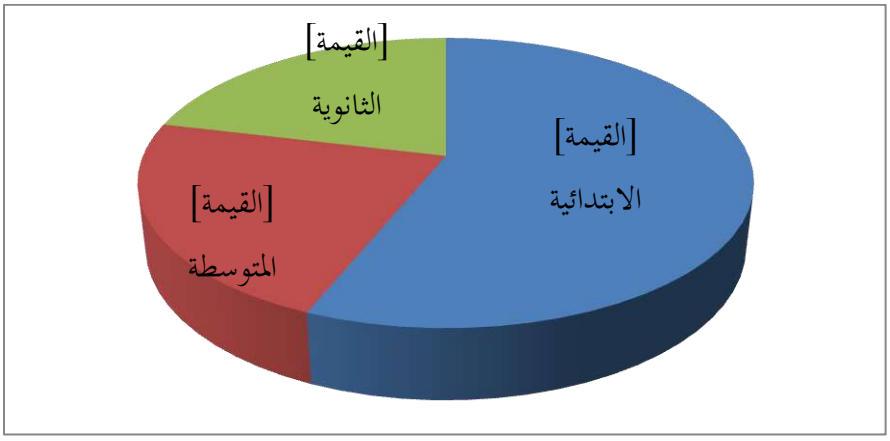
3) المرحلة الدراسية:

جدول (3)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
الابتدائية	127	%56.19
المتوسطة	51	%22.57
الثانوية	48	%21.24
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف المشاركين في الدراسة من المعلمين ينتمون إلى المرحلة " الابتدائية " بتكرار قدره (127) وبنسبة (56.19%)، وفي المرتبة الثانية المعلمين الذين ينتمون إلى المرحلة " المتوسطة "بتكرار قدره (51) وبنسبة (22.57%)، وأخيراً المعلمين الذين ينتمون إلى المرحلة " الثانوية " بتكرار قدره (48) وبنسبة (21.24%). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل(3) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

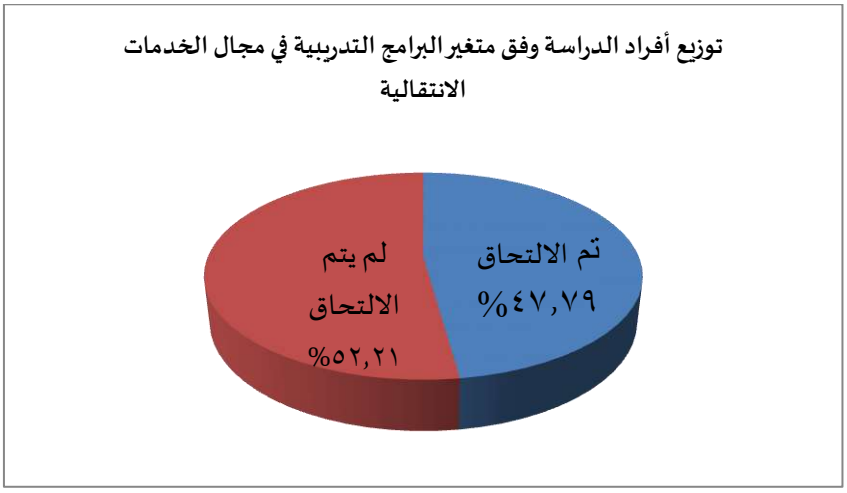
4) البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية:

جدول (4)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية

البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية	التكرار	النسبة
تم الالتحاق	108	%47.79
لم يتم الالتحاق	118	%52.21
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف المشاركين في الدراسة من المعلمين " لم يتم الالتحاق " بالبرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية بتكرار قدره (118) وبنسبة (52.21%)، في حين من " تم الالتحاق " من المعلمين بالبرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية تكرارهم قدره (108) وبنسبة (47.79%). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (4) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وذلك للإجابة عن أسئلتها. وتم اختيار الاستبانة لأنها الأداة الأنسب لطبيعة هذه الدراسة؛ لما تتميز به من قدرة على جمع بيانات كمية من عدد كبير من المشاركين في وقت قصير، كما أنها تُسهل عملية تصنيف البيانات، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

وقد تم بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وفق مجموعة من الخطوات المنهجية، وهي:

- **الخطوة الأولى (تحديد الهدف من الاستبانة):** تمثّل الهدف من الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية في معرفة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم، وضعاف السمع، وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض.

- **الخطوة الثانية (إعداد الاستبانة في صورتها الأولية):** تم بناء الاستبانة بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (46) عبارة موزّعة على محورين رئيسين؛ بحيث اشتمل كل محور على (23) عبارة.

-**الخطوة الثالثة (تحكيم الاستبانة):** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) محكّمين، وذلك بهدف تقويمها، وتحكيمها علمياً، وقد طُلب من السادة المحكّمين تقديم آرائهم، وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة، ومدى وضوحها ودقّتها، بالإضافة إلى مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، كما طُلب منهم اقتراح أي تعديلات، أو إضافات يرونها ضرورية لتعزيز الأداة وتحقيقها لهدف الدراسة؛ ضماناً لجودة البناء وصحّة المحتوى قبل تطبيقها على عينة الدراسة.

- **الخطوة الرابعة (إجراء التعديلات بعد التحكيم وإعداد الاستبانة في صورتها النهائية):** بناءً على الملاحظات والاقتراحات التي قدّمها المحكّمون، عُدِّلت بعض عبارات الاستبانة ودمج بعضها وحذف بعضها من أجل التوصّل إلى صورتها النهائية ويوضح (ملحق رقم 4) التعديلات التي أسفر عنها تحكيم الاستبانة، كما يوضح (ملحق رقم 5) الاستبانة بصورتها النهائية، والجدولان (4-5) يوضحان عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (5)

محاور الاستبانة وعباراتها

م	المحور	عدد العبارات
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17
المجموع		34

- **الخطوة الخامسة (تحديد مفتاح تصحيح أداة الدراسة ومعيار الحكم):** اعتمدت الباحثتان في تصحيح أداة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي، إذ طُلب من أفراد عينة الدراسة تحديد درجة تقديرهم لكل عبارة من عبارات الاستبانة وفقاً لخمسة بدائل هي: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، ومن ثم عُبر عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي حُسب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 – 1=4)، ثم قُسم على أكبر قيمة في المقياس (4÷5 = 0.80)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		درجة توفر المعوقات
		من	إلى	
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80	منخفضة جداً
2	غير موافق	1.81	2.60	منخفضة
3	محايد	2.61	3.40	متوسطة
4	موافق	3.41	4.20	عالية
5	موافق بشدة	4.21	5.00	عالية جداً

واستخدم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة بعد معالجتها إحصائيًا.

الخصائص السكومترية للأداة:

أولًا: صدق الاستبانة (أداة الدراسة):

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التحقق من صدقها من خلال:

_ صدق المحتوى (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق المحتوى (صدق المحكّمين) للاستبانة، عُرضت الاستبانة بصورها الأولية ،على (9) من المحكّمين* المختصين وذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وقد طلب منهم تقييم جودة الاستبانة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه ، وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملاحظات وُضع محك التعديل بناء عليه؛ إذ عُدلت الملاحظات التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكّمين، وأجريت التعديلات اللازمة من تعديل، أو حذف بعض العبارات، أو دمج بعضها، وبذلك أصبح عدد العبارات (34) عبارة بعد أن كانت (46) عبارة؛ ومن ثم خرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

_ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة وبعد عملية التصميم النهائي لها استخدمت الباحثتان معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، من خلال التطبيق على عينة الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع					
1	**0.538	2	**0.607	3	**0.675
4	**0.644	5	**0.569	6	**0.548
7	**0.656	8	**0.630	9	**0.691
10	**0.708	11	**0.739	12	**0.689
13	**0.699	14	**0.677	15	**0.634
16	**0.653	17	**0.736		
المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.689	2	**0.620	3	**0.754
4	**0.786	5	**0.711	6	**0.680
7	**0.873	8	**0.847	9	**0.824
10	**0.800	11	**0.837	12	**0.836
13	**0.832	14	**0.852	15	**0.694
16	**0.814	17	**0.757		

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق يمكن التعويل عليها في قياس ما أُعدت من أجله.

جدول (8)

معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17	0.759
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17	0.852

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد أن جميع محاور وعبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق يمكن التعويل عليها في قياس ما أُعدت من أجله.

ثانيا: ثبات الاستبانة:

لحساب قيم معامل ثبات الأداة قامت الباحثتان بحساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha ويبين جدول رقم (9) معامل ثبات أبعاد الاستبانة كما يأتي:

جدول (9)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17	0.912
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17	0.958
	مجموع العبارات	34	0.955

يتّضح من الجدول السابق أن نتائج حساب معامل ثبات الاستبانة الكلي جاء مرتفعاً (0.955) مما يشير إلى ثبات نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها مرة أخرى، وبذلك تكون الباحثتان قد تأكدتا من صدق أداة الدراسة وثباتها مما يجعلهما على ثقة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن تساؤلات الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أُجريت الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

1) إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية وتحويلها إلى رابط إلكتروني.

2) الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على تطبيق أداة الدراسة.

4) التواصل مع إدارة التعليم بمنطقة الرياض لتعميم الاستبانة على معاهد الأمل، ومدارس الدمج في جميع المراحل التعليمية.

5) توزع الاستبانة إلكترونياً.

6) متابعة استجابات عينة الدراسة، والتواصل مع المشرفين، والمشرفات في محافظات منطقة الرياض، إذ تم إرسال الاستبانة لهم ثم تم التذكير بها بعد أسبوع، ونظراً لضعف الاستجابة من الفئة المستهدفة، تم التواصل مع مديري، ومديرات معاهد الأمل، ومدارس الدمج لنشر الاستبانة بين المعلمين، والمعلمات، وتم إعادة التواصل بعد أسبوع، كما تم التواصل مع بعض المعلمين، والمعلمات، وحثهم على نشر الاستبانة بين الزملاء، والزميلات المستهدفين بالدراسة، بالإضافة إلى نشرها في مواقع التواصل الاجتماعي.

7) جمع الاستبانات البالغ عددها (226) استبانة .

8) استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات واستخلاص نتائج الدراسة

9) مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وصياغة التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جمعت، فقد أُستخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي رمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك وفقًا للمقاييس الإحصائية الآتية:

1. التكرارات، والنسب المئوية التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون
3. معامل ألفا كرونباخ.
4. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean".
5. المتوسط الحسابي "Mean".
6. الانحراف المعياري "Standard Deviation".
7. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample T-test".
8. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: " ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض؟"

لتحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول في أداة الدراسة، والجدول (10) يوضح نتائج هذا المحور:

جدول (10)

استجابات أفراد الدراسة على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
			%	5	4	3	2	1			
17	1	قلة وعي المعلمين بمفهوم الخدمات الانتقالية.	ت	62	94	43	23	4	3.83	1.003	عالية
			%	27.4	41.6	19	10.2	1.8			
1	2	كثافة الأعباء الإدارية والتدريسية على المعلم تحد من مشاركته في الخدمات الانتقالية.	ت	119	82	21	2	2	4.39	0.765	عالية جداً
			%	52.7	36.3	9.3	0.9	0.9			
8	3	غياب التدريب للمعلمين في مجال الخدمات الانتقالية.	ت	98	96	23	9	0	4.25	0.796	عالية جداً
			%	43.4	42.5	10.2	4	0			
4	4	نقص الكوادر المتخصصة (مثل: مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتخاطب) يعوق تقديم الخدمات الانتقالية.	ت	113	83	19	9	2	4.31	0.855	عالية جداً
			%	50	36.7	8.4	4	0.9			
11	5	عدم منح حوافز للمعلمين المشاركين	ت	118	60	34	10	4	4.23	0.980	عالية جداً
			%	52.2	26.5	15	4.4	1.8			

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
			%	5	4	3	2	1			
		في البرامج الانتقالية يقلل من حماسهم.									
16	6	تفاوت قدرات الطلاب واحتياجاتهم الفردية يشكل عائقا عند تقديم الخدمات الانتقالية.	ت	67	104	31	21	3	3.93	0.961	عالية
			%	29.6	46	13.7	9.3	1.3			
15	7	عدم وجود تقييم شامل لاحتياجات الطلاب قبل وضع خطة الانتقال.	ت	87	95	32	10	2	4.13	0.878	عالية
			%	38.5	42	14.2	4.4	0.9			
7	8	قلة الزيارات الميدانية أو الأنشطة العملية التي تدعم مفهوم الخدمات الانتقالية.	ت	96	100	24	6	0	4.27	0.754	عالية جداً
			%	42.5	44.2	10.6	2.7	0			
12	9	ضعف مشاركة أولياء الأمور في البرامج الانتقالية.	ت	100	86	34	4	2	4.23	0.833	عالية جداً
			%	44.2	38.1	15	1.8	0.9			
9	10	صعوبة التواصل مع جهات العمل/الجامعات/المراكز التدريبية.	ت	96	91	35	4	0	4.23	0.773	عالية جداً
			%	42.5	40.3	15.5	1.8	0			
2	11	قلة وجود البرامج التدريبية المتخصصة حول الخدمات الانتقالية.	ت	113	88	20	4	1	4.36	0.755	عالية جداً
			%	50	38.9	8.8	1.8	0.4			
3	12	عدم وجود مراكز مجتمعية أو مؤسسات داعمة للطلاب بعد التخرج.	ت	111	87	25	2	1	4.35	0.747	عالية جداً
			%	49.1	38.5	11.1	0.9	0.4			

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
			%	5	4	3	2	1			
6	13	ضعف الموارد المالية المخصصة لتقديم الخدمات الانتقالية يعوق تنفيذها.	ت	107	85	28	6	0	4.30	0.786	عالية جداً
			%	47.3	37.6	12.4	2.7	0			
14	14	عدم وضوح الأنظمة والتشريعات الخاصة بالخدمات الانتقالية.	ت	90	98	33	3	2	4.20	0.800	عالية
			%	39.8	43.4	14.6	1.3	0.9			
10	15	محدودية الوقت المخصص للأنشطة الانتقالية في الجدول الدراسي.	ت	97	90	35	3	1	4.23	0.790	عالية جداً
			%	42.9	39.8	15.5	1.3	0.4			
13	16	قلة توفر وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة تدعم الخدمات الانتقالية.	ت	96	93	29	8	0	4.23	0.804	عالية جداً
			%	42.5	41.2	12.8	3.5	0			
5	17	ضعف التنسيق بين الإدارات التعليمية والمدارس في متابعة الخدمات الانتقالية.	ت	101	101	17	7	0	4.31	0.743	عالية جداً
			%	44.7	44.7	7.5	3.1	0			
		المتوسط العام							4.22	0.534	عالية جداً

يتضح من الجدول (10) أن موافقة أفراد الدراسة جاءت عالية جداً بدرجة موافقة (موافق بشدة) على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وبمتوسط حسابي بلغ (4.22 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج في الجدول (10) أن أبرز معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم: (2، 11، 12) التي رتبت تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة (2) "كثافة الأعباء الإدارية، والتدريسية على المعلم تحد من مشاركته في الخدمات الانتقالية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.39 من 5.00)، ويمكن تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين يقضون وقتاً في إعداد الخطط الفردية لكل طالب، والمشاركة مع الفريق متعدد التخصصات في المدرسة، أو المعهد والتواصل مع أولياء الأمور، وكتابة التقارير، ورصد الدرجات، وحضور الاجتماعات الإدارية، كما يتطلب تدريس الصم وقتاً أطول في تكييف المناهج، وتحويلها إلى لغة إشارة، أو وسائط بصرية، كما يبذل المعلم جهداً أكبر في توضيح المفاهيم المجردة، ويستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع قدرات الطلبة، كما أن كثافة النصاب التدريسي تجعل من الصعب على المعلم تنسيق هذه اللقاءات مع المختصين لدعم الخدمات الانتقالية، مما يؤدي إلى ضعف جودة الخطة الانتقالية الفردية ،واقتصارها على الجوانب الأكاديمية فقط، جاءت العبارة (11) " قلة وجود البرامج التدريبية المتخصصة حول الخدمات الانتقالية " في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.36 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن هذا العبء التدريسي لا يترك للمعلم وقتاً للتواصل مع جهات التوظيف، أو مراكز التأهيل المهني، وهي ركيزة أساسية في الخدمات الانتقالية، هذه المسؤوليات تؤدي إلى عزلة مهنية؛ إذ ينكفئ المعلم على الفصل الدراسي بدلاً من الانفتاح على المجتمع المحلي لتوفير فرص تدريبية لطلابه، كما يعاني المعلمون من نقص التدريب حول كيفية تطبيق "الخدمات الانتقالية" في ضوء التوجهات الحديثة. وجاءت العبارة (12) " عدم وجود مراكز مجتمعية، أو مؤسسات داعمة للطلاب بعد التخرج " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4,35 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن غياب، أو محدودية المراكز المجتمعية المتخصصة في دعم الصم بعد التخرج يعد عائقاً جوهرياً يعمق أزمة "الخدمات الانتقالية"، إذ تنتهي جهود المعلم، والبرامج المدرسية بمجرد تخرج الطلبة؛ إذ يواجه الخريجون "فجوة خدمية" لعدم وجود جهات تتابع تدريبهم المهني، أو توظيفهم، هذا الغياب يجعل الخطط الانتقالية التي يضعها المعلم مجرد "إجراء ورقي" ينتهي بنهاية العام الدراسي، كما يتضح من النتائج في الجدول (5-1) أن أقل معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من حيث موافقة أفراد الدراسة تتمثل في العبارات (7، 6، 1) التي رتبت تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة (7) " عدم وجود تقييم شامل لاحتياجات الطلاب قبل وضع خطة الانتقال." في المرتبة الخامسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.13 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأنه بدون تقييم شامل لاحتياجات الطلاب، تُصاغ الخطط الانتقالية بشكل روتيني، وموحد للجميع، متجاهلةً التفاوت في درجة الفقدان السمعي، والقدرات اللغوية (لغة إشارة، أو لغة منطوقة)، والمهارات الاجتماعية، وهذا يؤدي إلى وضع أهداف غير واقعية، أو قد لا

تتناسب مع شغف الطالب، وقدراته المهنية الفعلية، فالتقييم الشامل يجب أن يشمل "تقييم البيئة" التي سينتقل إليها الطالب (سواء جامعة، أم مقر عمل)؛ إلا أن ضعف التنسيق المؤسسي يجعل المعلم يضع خطة دون معرفة حقيقية بالعقبات الميدانية التي ستواجه الطالب بعد التخرج، وجاءت العبارة (6) " تفاوت قدرات الطلاب واحتياجاتهم الفردية يشكل عائقًا عند تقديم الخدمات الانتقالية. " في المرتبة السادسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93 من 5.00)، ويمكن تفسر هذه النتيجة بأن تفاوت القدرات الفردية بين الطلاب الصم، وضعاف السمع يعد معوقًا محورياً يصعّب من تقديم "خدمات انتقالية" موحدة؛ إذ يتطلب من كل طالب مساراً مخصصاً بناءً على خصائصه الفريدة. وتتباين الاحتياجات الانتقالية بين الأصم كلياً (الذي يعتمد على لغة الإشارة) وضعيف السمع (الذي قد يستخدم المعينات السمعية، أو القوقعة)، إذ يحتاج الأول إلى خدمات ترجمة إشارة مكثفة في بيئة العمل، أو الجامعة، بينما يحتاج الثاني إلى أنظمة "FM" وتعديلات بيئية لتقليل الضوضاء، وهو ما يجعل تصميم برنامج انتقالي جماعي أمراً غير فعال، وعدم مراعاة هذا التفاوت يؤدي إلى وضع الطلاب في مسارات مهنية لا تتناسب مع قدراتهم الحقيقية في التواصل مع "مجتمع السامعين."

وجاءت العبارة (1) " قلة وعي المعلمين بمفهوم الخدمات الانتقالية " في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن مفهوم الخدمات الانتقالية لازال حديثاً نسبياً في الميدان التربوي السعودي، كما يواجه المعلمون نقصاً حاداً في الدورات التدريبية المتخصصة وورش العمل التي تمكنهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في هذا المجال، وبسبب نقص الوعي، يميل المعلمون إلى التركيز التقليدي على التحصيل الأكاديمي داخل الفصل، مع إغفال المهارات الوظيفية، والعيش المستقل، والمشاركة المجتمعية التي تشكل جوهر العملية الانتقالية.

وبشكل عام فإن نجاح الطالب الأصم في الانتقال إلى المجتمع مرهون بتقليص الأنصبة التدريسية لمعلميه، وتفريغهم لمهام "التنسيق المجتمعي" لضمان وصول الطلاب إلى حقوقهم في التعليم العالي، والتوظيف، كما أن ضغط العمل، يقلل حماس المعلم للمشاركة في برامج التطوير المهني التي تمكنه من مساعدة الطلاب في الانتقال للحياة المستقلة، كما أن الإدارات المدرسية لا توفر "تفريغاً جزئياً" للمعلم للقيام بأدوار المنسق الانتقالي؛ مما يجعل المهام الانتقالية تُعامل كعمل تطوعي وليس كمتطلب وظيفي أساسي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على اتفاق معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع على وجود معوقات تحد من تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع بدرجة

مرتفعة تتطلب التدخل للتغلب عليها. ودراسة محمود (2020) التي أكدت على اتفاق المعلمين على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة مرتفعة

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: " **ما طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض؟"**

لتحديد طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول في أداة الدراسة؛ والجدول (11) يوضح نتائج هذا المحور:

جدول (11)

استجابات أفراد الدراسة على طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
			%	5	4	3	2	1			
14	1	تكثيف برامج التدريب والتأهيل للمعلمين حول آليات الخدمات الانتقالية.	ت	62	94	43	23	4	4.50	0.662	عالية جداً
			%	27.4	41.6	19	10.2	1.8			
8	2	تقليل الأعباء الإدارية على المعلمين لإتاحة وقت أكبر للمشاركة في البرامج الانتقالية.	ت	119	82	21	2	2	4.54	0.633	عالية جداً
			%	52.7	36.3	9.3	0.9	0.9			
16	3	عقد ورش عمل مستمرة للمعلمين لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة.	ت	98	96	23	9	0	4.48	0.627	عالية جداً
			%	43.4	42.5	10.2	4	0			
2	4	تزويد المدارس بكوادر مساندة (مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتخاطب).	ت	113	83	19	9	2	4.61	0.617	عالية جداً
			%	50	36.7	8.4	4	0.9			
5	5	تدريب الكوادر على لغة الإشارة ووسائل التواصل مع الصم وضعاف السمع.	ت	118	60	34	10	4	4.57	0.652	عالية جداً
			%	52.2	26.5	15	4.4	1.8			

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط	الانحراف	درجة
9	6	منح حوافز أو مكافآت للمعلمين المتميزين في تطبيق الخدمات الانتقالية.	ت	67	104	31	21	3	4.54	0.712	عالية جداً
			%	29.6	46	13.7	9.3	1.3			
1	7	تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي تفاوت قدرات واحتياجات الطلاب.	ت	87	95	32	10	2	4.62	0.564	عالية جداً
			%	38.5	42	14.2	4.4	0.9			
11	8	إجراء تقييم دوري شامل لاحتياجات الطلاب وتحديث خطط الانتقال وفقاً له.	ت	96	100	24	6	0	4.53	0.626	عالية جداً
			%	42.5	44.2	10.6	2.7	0			
13	9	إدخال أنشطة ميدانية وزيارات مهنية ضمن البرامج الانتقالية.	ت	100	86	34	4	2	4.50	0.655	عالية جداً
			%	44.2	38.1	15	1.8	0.9			
15	10	تنظيم ورش عمل ولقاءات توعوية لأولياء الأمور لتعزيز مشاركتهم الفاعلة.	ت	96	91	35	4	0	4.50	0.688	عالية جداً
			%	42.5	40.3	15.5	1.8	0			
3	11	بناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب لتفعيل البرامج التدريبية لدعم الانتقال.	ت	113	88	20	4	1	4.60	0.558	عالية جداً
			%	50	38.9	8.8	1.8	0.4			
7	12	تنفيذ حملات إعلامية توعوية لتعزيز توظيف ذوي الإعاقة.	ت	111	87	25	2	1	4.55	0.589	عالية جداً
			%	49.1	38.5	11.1	0.9	0.4			
4	13	تخصيص ميزانيات كافية لتنفيذ البرامج الانتقالية وتوفير الموارد اللازمة.	ت	107	85	28	6	0	4.57	0.624	عالية جداً
			%	47.3	37.6	12.4	2.7	0			
10	14	الالتزام بتطبيق التشريعات والأنظمة التي تدعم تقديم الخدمات الانتقالية.	ت	90	98	33	3	2	4.53	0.640	عالية جداً
			%	39.8	43.4	14.6	1.3	0.9			
17	15	إدراج الأنشطة الانتقالية	ت	97	90	35	3	1	4.47	0.661	عالية

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط	الانحراف	درجة
		ضمن الجدول الدراسي بشكل منظم ومستمر.	%	42.9	39.8	15.5	1.3	0.4			جداً
6	16	توفير وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة حديثة لدعم الخدمات الانتقالية.	ت	96	93	29	8	0	4.56	0.603	عالية جداً
			%	42.5	41.2	12.8	3.5	0			
12	17	إنشاء وحدة متخصصة في كل إدارة تعليمية لمتابعة وتنسيق الخدمات الانتقالية.	ت	101	101	17	7	0	4.52	0.641	عالية جداً
			%	44.7	44.7	7.5	3.1	0			
		المتوسط العام							4.54	0.489	عالية جداً

يتضح من الجدول (11) أن موافقة أفراد الدراسة جاءت عالية جداً بدرجة موافقة (موافق بشدة) على طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وبمتوسط حسابي بلغ (4.54 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج في الجدول (11) أن أبرز طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات (7، 4، 11) التي رتبت تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها على النحو الآتي:

جاءت العبارة (7) "تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي تفاوت قدرات واحتياجات الطلاب" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.62 من 5.00)، و يمكن تفسر هذه النتيجة بأن المرونة في تصميم البرامج الانتقالية تُعد ضرورة قصوى؛ إذ إن النموذج الموحد لم يعد فعالاً في تلبية تطلعات الطلاب الصم وضعاف السمع، ويجب أن توفر البرامج مسارات متنوعة تناسب مستويات الطلاب المختلفة (مسارات أكاديمية – مهنية - استقلالية)، وبدلاً من التقييم لمرة واحدة، تعتمد البرامج المرنة على التقييم القائم على الأداء؛ فإذا تطورت قدرات الطالب السمعية، أو التقنية خلال البرنامج، يتم تعديل أهدافه الانتقالية فوراً لرفع سقف التوقعات المهنية له، وجاءت العبارة (4) " تزويد المدارس بكوادر مساندة (مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتخاطب). " في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.61 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن خطوة تزويد المدارس بكوادر مساندة متخصصة، ومفرغة يعد الركيزة الأساسية لنجاح الخدمات الانتقالية، وتحويلها من "أعباء إدارية على المعلم" إلى "منظومة عمل متكاملة." ويبرز دور

هذه الكوادر في معالجة المعوقات التي سبق ذكرها فبدلاً من قيام معلم الصم وضعاف السمع بكل المهام، يتم توزيع الأدوار لضمان جودة الخطة الانتقالية؛ إذ تستطيع الكوادر المساندة القيام بزيارات ميدانية للمصانع والشركات والجامعات لتهيئة البيئة المكانية قبل وصول الطالب، وهو دور "تنظيمي" حيوي لا يملك المعلم وقتاً للقيام به.

جاءت العبارة (11) وهي: "بناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب لتفعيل البرامج التدريبية لدعم الانتقال" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.60 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن الشراكات الاستراتيجية بين القطاع التعليمي وجهات التوظيف تُعد "الجسر" الذي يضمن انتقال الطالب الأصم من مقعد الدراسة إلى الاستقلال المالي والمهني. فبدون هذه الشراكات، تظل الخدمات الانتقالية مجرد تدريب نظري يفتقر إلى التطبيق الواقعي، وأن بناء هذه الشراكات يسهم في تحويل المدرسة من بيئة معزولة إلى مركز تأهيل مجتمعي، وبدلاً من تخرج الطالب ليبدأ البحث عن مراكز تدريب، يخرج الطالب وهو يمتلك "عقد عمل" أو "شهادة تدريب معتمدة" من جهة توظيف حقيقية، مما يقضي على فجوة ما بعد التخرج.

كما يتضح من النتائج في الجدول (11) أن أقل طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من حيث موافقة أفراد الدراسة تتمثل في العبارات (10، 3، 15) التي رتبت تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالآتي:

جاءت العبارة (10) "تنظيم ورش عمل ولقاءات توعوية لأولياء الأمور لتعزيز مشاركتهم الفاعلة" في المرتبة الخامسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن مشاركة الأسرة تُعد "حجر الزاوية" في نجاح أي خطة انتقال، فلم يعد دور ولي الأمر مجرد مستلم للمعلومات، بل شريكاً أساسياً في اتخاذ القرار، وتنظيم ورش العمل، واللقاءات التوعوية يسهم في حل العديد من المعوقات المذكورة سابقاً، كما أن كثير من أهالي الصم يميلون نحو "الحماية الزائدة"، أو لديهم توقعات منخفضة بقدرات أبنائهم المهنية، لذا تسهم الورش في عرض نماذج نجاح واقعية لصم وضعاف سمع في سوق العمل السعودي، مما يحفز الأسر على دعم استقلالية أبنائهم بدلاً من الاعتمادية.

وجاءت العبارة (3) "عقد ورش عمل مستمرة للمعلمين لتبادل الخبرات، والتجارب الناجحة" في المرتبة السادسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.48 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن المجتمعات المهنية للتعلّم المتمثلة في ورش العمل المستمرة، تُعد الأداة الأقوى في كسر عزلة المعلم، وعلاج مشكلة "قلة الوعي" بالخدمات الانتقالية، كما أن تبادل الخبرات ليس مجرد تدريب، بل هو نقل للمعرفة الميدانية التي لا توفرها الكتب النظرية، وكثافة الأعباء قد

تصيب المعلم بالإحباط، وورش العمل التي تتيح "تبادل التجارب" تعمل كدعم نفسي، ومهني؛ إذ يشعر المعلم أنه جزء من منظومة أكبر، مما يحفزه على الابتكار في حل مشكلات طلابه الانتقالية.

كما جاءت العبارة (15) "إدراج الأنشطة الانتقالية ضمن الجدول الدراسي بشكل منظم ومستمر" في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.47 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن خطوة مأسسة الأنشطة الانتقالية عبر إدراجها رسمياً في الجدول الدراسي تُعد الحل الجذري لمواجهة عائق "كثافة الأعباء" وضمان عدم تهميش مهارات الحياة المستقبلية لصالح المواد الأكاديمية التقليدية، بدلاً من التعامل مع الأنشطة الانتقالية (مثل التدريب المهني، مهارات التسوق، أو إدارة المال) كأنشطة "إضافية" تُنفذ في وقت الفراغ، تصير لها حصص معتمدة لا يجوز للمعلم، أو الإدارة التنازل عنها.

وبشكل عام فإن البرامج الانتقالية المرنة هي التي تحول "الإعاقة السمعية" من عائق إلى مجرد "اختلاف تواصل"، من خلال مواءمة بيئة التعلم، والعمل مع إمكانات الطالب، وليس إجبار الطالب على التكيف مع نظام جامد لا يلبي احتياجاته، وتسهم اللقاءات الدورية بين المعلمين في الوصول إلى "لغة مشتركة" ونماذج موحدة للتقييم الشامل، والخطط الانتقالية الفردية، مما يضمن جودة الخدمة المقدمة للطالب بغض النظر عن مدرسته، أو منطقته، ويُقترح تخصيص ما لا يقل عن 20% من الجدول الدراسي في المرحلة الثانوية لبرامج الانتقال، مع إمكانية تحويل الساعات الدراسية في الفصل الأخير إلى "ساعات تدريب ميداني كاملة" خارج أسوار المدرسة، لضمان ممارسة الطلاب المهارات في بيئات حقيقية تحت إشراف تربوي منظم.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (Adkins, 2020) التي أظهرت نتائجها أن الدعم الأسري والمجتمعي كان عاملًا مساعدًا في التغلب على العقبات، ودراسة الحجي وعبدالعزيز (2023) التي أكدت على ضرورة تفعيل دورات تدريبية، واستضافة نماذج ناجحة من فئة الصم، ودراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على ضرورة تشجيع المؤسسات المجتمعية على المشاركة في عملية التخطيط للانتقال، وضرورة إشراك الطلبة الصم وضعاف السمع، وأسرهم في التخطيط للانتقال، كما اتفقت مع دراسة مباركي والزهراني (2025) التي أكدت على ضرورة تعزيز توحيد السياسات، والإجراءات الانتقالية في جميع المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية تقديم خدمات ذات جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتطوير برامج تدريبية مخصصة تستهدف رفع كفاءة معلمي ذوي الإعاقة السمعية، خاصةً في مجال الخدمات الانتقالية الأكاديمية والمهنية؛ مما يعزز طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع المقترحة في الدراسة الحالية.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

نصّ السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض وفقًا لمتغير(النوع، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية)؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متغيرين للتعرف على الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع، ومتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لاختلاف متغيري عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. والجداول الآتية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: متغير النوع:

جدول (12)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع

المحور/البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	ذكر	87	4.26	0.542	0.851	0.396	غير دالة
	أنثى	139	4.20	0.530			
طرق التغلب على المعوقات	ذكر	87	4.54	0.515	0.119	0.905	غير دالة
	أنثى	139	4.54	0.474			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ت) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.851) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للمعلمين (4.26) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للمعلمات (4.20)، لذا فالفروق في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية التي تعزى لمتغير النوع غير دالة إحصائياً (0.396). كما أن قيمة (ت) في المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.119) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، إذ إن المتوسط الحسابي للمعلمين (4.54)، متساو مع المتوسط الحسابي للمعلمات (4.54)، لذا فالفروق في استجابات عينة الدراسة على محور طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير النوع غير دالة إحصائيا (0.905).

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة التي تشير إلى وجود نوع من" التوافق المهني "بين المعلمين، والمعلمات في منطقة الرياض حول التحديات التي تواجه الخدمات الانتقالية، وذلك لتوحيد الإجراءات بين البنين،

والبنات وخضوع المعلمين، والمعلمات للأنظمة نفسها، واللوائح الصادرة من وزارة التعليم ، ويواجهون كثافة الأعباء الإدارية ذاتها، والتدريسية المقررة عليهم في معاهد وبرامج الأمل للصم، والدمج التعليمي، كما أن المعوقات مثل: "نقص الكوادر المساندة" أو "غياب الأدلة الاسترشادية" هي تحديات هيكلية عامة لا تختلف باختلاف نوع المعلم، أو نوع المدرسة، كما أن التحديات التي يواجهها الطلبة الصم (سواء بنين، أم بنات) في سوق العمل السعودي، أو في مراكز التدريب بعد التخرج متشابهة إلى حد كبير، مثل قلة الوعي المجتمعي، أو فجوة التوظيف، وبالتالي يرى المعلمون من كلا الجنسين أن هذه العوامل تشكل عائقاً مشتركاً أمام نجاح خطط الانتقال، كما يتلقى المعلمون والمعلمات - في الغالب - برامج الإعداد الجامعي نفسها، في تخصص التربية الخاصة، ويعانون من نقص التدريب المتخصص نفسه في الخدمات الانتقالية، هذا القصور المعرفي المشترك يوحد وجهات نظرهم حول صعوبة تطبيق هذه الخدمات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)، اللتين أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات معلمي الصم، وضعاف السمع وفقًا لمتغير النوع.

وتختلف مع دراسة العرادي والخمرة (2025) التي توصلت إلى وجود فروق وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

ثانياً: عدد سنوات الخبرة:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	0.68	2	0.034	0.117	0.889	غير دالة
	داخل المجموعات	64.186	223	0.288			
	المجموع	64.254	225				
طرق التغلب على المعوقات	بين المجموعات	0.208	2	0.104	0.431	0.650	غير دالة
	داخل المجموعات	53.675	223	0.241			
	المجموع	53.882	225				

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية(0.117) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما أن قيمة (ف) في

المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.431) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مجتمع الدراسة حول طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الإحصائية بأن المعوقات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية في منطقة الرياض هي" عوائق موضوعية، ومؤسسية "تتجاوز مهارات المعلم الفردية، أو طول خبرته في الميدان، فالمعوقات الأساسية مثل: كثافة النصاب التدريسي، وتراكم المهام الإدارية، ونقص الكوادر المساندة، هي تحديات تنظيمية يواجهها جميع المعلمين بمجرد دخولهم المدرسة، والخبرة الطويلة للمعلم لا تمنحه "صلاحية" تقليص حصصه، أو توفير مختصي نطق، وتخاطب، لذا يظل العائق قائماً بالدرجة نفسها لدى الجميع، وبما أن البرامج الانتقالية الممنهجة تعد توجهاً حديثاً نسبياً في التعليم، فإن المعلم "الخبير" والمعلم "الجديد" قد يتساويان في نقص التدريب المتخصص على أدوات التقييم الانتقالي الحديثة؛ فالمعلم الجديد لم يدرسها بعمق في الجامعة، والمعلم القديم لم يتلق فيها دورات تطويرية كافية، مما يجعلهما يشعران بمستوى التحدي نفسه، كما يلتزم جميع المعلمين في منطقة الرياض بالمقررات الدراسية نفسها، وأدوات التقييم المعتمدة؛ فإذا كانت هذه الأدوات تفتقر إلى الجوانب الانتقالية أو المهنية، فإن المعلم الخبير سيواجه الصعوبة نفسها التي يواجهها المبتدئ في محاولة تكييف المنهج لخدمة الأهداف الانتقالية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة العرادي والخمرة (2025)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)، ودراسة محمود (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات معلمي الصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ثالثاً: المرحلة الدراسية:

جدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	0.064	2	0.032	0.112	0.894	غير دالة
	داخل المجموعات	64.189	223	0.288			
	المجموع	64.254	225				
طرق التغلب على	بين المجموعات	0.053	2	0.026	0.110	0.896	غير دالة

المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
المعوقات	داخل المجموعات	53.829	223	0.241			
	المجموع	53.882	225				

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (ف) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.112) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية؛ كما أن قيمة (ف) في المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.110) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الإحصائية بأن معوقات الخدمات الانتقالية في منطقة الرياض تتسم بصفة" العمومية، والثبات "عبر مختلف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فالخدمات الانتقالية غير محصورة في المرحلة الثانوية فقط، بل تبدأ من مراحل مبكرة. وبما أن جميع المعلمين بمختلف مراحلهم يلمسون غياب المنهجية المتصلة التي تربط بين هذه المراحل، فإنهم يتفقون على أن هذا الانقطاع يمثل معوقًا جوهرياً للوصول إلى انتقال ناجح، كما يخضع المعلمون في المراحل الثلاث للهيكل الإداري نفسه، ونظام الأنصبة التدريسية في برامج الدمج، والمعاهد، فالمعلم في المرحلة الابتدائية يواجه "ضيق الوقت" بسبب كثافة حصص التأسيس اللغوي، ويواجهه أيضًا المعلم في المرحلة الثانوية بسبب ضغط المنهج الأكاديمي؛ مما يجعل" كثافة الأعباء "معوقًا مشتركاً يتجاوز المرحلة الدراسية، وتعاني مدارس الصم وضعاف السمع (بمختلف مراحلها) من نقص مشابه في "مختص الانتقال" أو "المرشدين المهنيين"، هذا النقص يجعل المعلم في كل مرحلة يشعر بأنه "وحيد" في مواجهة متطلبات تأهيل الطالب للمرحلة التالية، مما يوحد تقييمهم لهذا العائق، كما يواجه معلم المرحلة الابتدائية تحدياً في إقناع الأسر ببدء المهارات الاستقلالية مبكراً، ويواجه معلم المرحلة الثانوية تحدياً في إقناعهم بفرص العمل المتاحة، هذا" الضعف في الوعي الأسري "هو تحدٍ ممتد يشعر به جميع المعلمين طوال رحلة الطالب الدراسية، مما يفسر تقارب استجاباتهم حول المعوقات المرتبطة بالأسرة، والمجتمع، وفي ضوء ما تم تحديده من معوقات اتفق عليها المعلمون، والمعلمات في جميع المراحل الدراسية فمن الطبيعي اتفاقهم على الاستراتيجيات الموجهة للتغلب على هذه المعوقات لتحسين الخدمات الانتقالية في مدارس، ومعاهد الصم، وضعاف السمع.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات معلمي الصم، وضعاف السمع وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية.

رابعاً: البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية:

جدول (15)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية

المحور/البعد	التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مُسْتَوَى الدلالة	التعليق
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	تم الالتحاق	108	4.19	0.553	0.831	0.407	غير دالة
	لم يتم الالتحاق	118	4.25	0.517			
طرق التغلب على المعوقات	تم الالتحاق	108	4.55	0.506	0.445	0.565	غير دالة
	لم يتم الالتحاق	118	4.53	0.475			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ت) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.831) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)؛ ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للذين تم حصولهم على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.19) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للذين لم يحصلوا على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.25)، لذا فالفروق في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية غير دالة إحصائياً (0.407). كما أن قيمة (ت) في المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.445) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للذين تم حصولهم على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.55) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للذين لم يحصلوا على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.53)، لذا فالفروق في تحديد طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية غير دالة إحصائياً (0.565).

وتفسر الباحثتان هذه النتائج بأن تلقي المعلمين لبرامج تدريبية في الخدمات الانتقالية لم يحدث فرقاً جوهرياً في إدراكهم لحجم المعوقات في منطقة الرياض، كذلك يمكن تفسير غياب الفروق بين المعلمين "المتدربين" و"غير المتدربين" من خلال الطبيعة النظرية للبرامج التدريبية؛ إذ إن معظم البرامج التدريبية المتاحة قد تركز على الجوانب المعرفية، والنظرية لمفهوم الخدمات الانتقالية، دون تقديم حلول عملية

للمشكلات الميدانية (مثل كيفية التنسيق مع القطاع الخاص، أو توفير الوقت في ظل الجدول المزدحم)، لذا يظل المعلم المتدرب يشعر بالعوائق الواقعية نفسها التي يشعر بها زميله غير المتدرب، لأن التدريب لم يغير "البيئة المدرسية" الصعبة، بالإضافة إلى اصطدام التدريب بالواقع التنظيمي فقد يحصل المعلم على أفضل التدريبات حول كيفية بناء خطة انتقال، لكنه عند العودة إلى المدرسة يصطدم بـ"كثافة الأعباء الإدارية "وغياب الكوادر المساندة. هذه العوائق "الهيكلية" أقوى من أثر التدريب، مما يجعل المتدربين وغير المتدربين يتفقون على أن النظام المدرسي الحالي يعوق تطبيق ما تعلموه. وتتعلق الكثير من المعوقات بجهات خارجية، مثل ضعف تعاون أصحاب العمل، أو نقص الوعي الأسري، هذه العوامل لا تتأثر بحصول المعلم على دورة تدريبية من عدمه؛ فالمعلم المتدرب يدرك صعوبة التعامل مع هذه الجهات بالقدر نفسه الذي يدركه المعلم غير المتدرب، بل قد يكون المتدرب أكثر إدراكاً لحجم الفجوة بين "ما يجب أن يكون" و"ما هو كائن." كما أن البرامج التدريبية غالباً ما تكون عامة لذوي الإعاقة، ولا تراعي الخصوصية التواصلية، والثقافية للصم، وضعاف السمع في المجتمع السعودي، هذا يجعل المعلمين يشعرون بأن التدريب لم يضف لهم الأدوات النوعية التي يحتاجونها لمواجهة معوقات هذه الفئة تحديداً.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود (2020) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين حول معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها تعزى لمتغير التدريب.

توصيات الدراسة:

1) خفض عدد الحصص الأسبوعية للمعلمين المكلفين بتقديم الخدمات الانتقالية، ومنحهم ساعات "تنسيق مكتبي" للتواصل مع الجهات الخارجية.

2) بناء "شراكات إلزامية" بين وزارة التعليم ووزارة الموارد البشرية والقطاع الخاص لإنشاء مكاتب انتقال في كل منطقة تعليمية، تعمل كحلقة وصل تضمن استمرار دعم الطالب من الفصل الدراسي إلى مقر العمل .

3) تبني نموذج" التعليم والتدريب المتمايز "في الخدمات الانتقالية، بحيث لا تُبنى الخطط بناءً على الفئة (صم/ضعاف سمع) بل بناءً على "سجل القياس والتشخيص" لكل طالب الذي يشمل قدراته السمعية، اللغوية، الميول المهنية، والبيئة الأسرية.

4) تكثيف برامج التنمية المهنية ودمج "مختص انتقال" ضمن الهيكل المدرسي لسد الفجوة المعرفية لدى المعلمين، وضمان مستقبل مهني أفضل للطلاب الصم وضعاف السمع.

5) تعيين كادر متخصص في كل مدرسة، أو إدارة تعليم تكون مهمته الأساسية بناء الشراكات مع أصحاب العمل، وتسهيل انتقال الطلاب، بدلاً من إلقاء العبء كاملاً على المعلم.

6) إدراج حصص "المهارات الانتقالية" رسمياً ضمن الجدول الدراسي، بحيث لا تُعامل كنشاط إضافي، بل كجزء أصيل من اليوم الدراسي.

مقترحات الدراسة:

1) دراسة بعنوان تقييم فاعلية البرامج الانتقالية في ضوء "رؤية 2030 :"دراسة تحليلية تقارن بين مخرجات التعليم المهني للصم، وبين متطلبات سوق العمل السعودي الجديد (مثل الوظائف الرقمية، والذكاء الاصطناعي).

2) تحليل محتوى الخطط التربوية الفردية :(IEP) دراسة مسحية للكشف عن مدى تضمين الأهداف الانتقالية، ومستوى جودتها في الخطط الدراسية للمرحلة الثانوية ببرامج الأمل.

3) دراسة تتبعية للخريجين الصم :تتبع مسارات خريجي برامج الأمل في الرياض لمدة 5 سنوات بعد التخرج لرصد المعوقات الفعلية التي واجهتهم في التوظيف، أو التعليم العالي.

4) اتجاهات أصحاب العمل نحو توظيف الصم وضعاف السمع :دراسة ميدانية لاستطلاع مخاوف وتطلعات أرباب العمل في المملكة العربية السعودية وسبل تحفيزهم لتهيئة البيئة المكانية.

5) مستوى الوعي بالحقوق الانتقالية لدى أسر الصم :دراسة تبحث في أثر الوعي الأسري بالتشريعات الحديثة على جودة التخطيط لمستقبل ابنائهم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

أخضر، أروى علي. (2018). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد: تصور مقترح في إعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(24)، 229 -266.

آل سعود، تهاني. (1445). *البرامج والخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. دار تشكيل للنشر والتوزيع.

آل عثمان، نورة بنت عبد الله، والربيعة، عبد المجيد. (2023). معوقات تقديم خدمات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج للمرحلتين المتوسطة والثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، *111* (4)، 533–569.

البلاوي إيهاب، وأحمد ياسر. (2014). *التقنيات المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء.

البوسعيدية، هدى بنت ناصر بن علي بن عبدا الله، الصوافية، جوخة بنت محمد بن سليم بن مسعود، والسناني، محمد بن خليفة. (2026). الدمج بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة الأسوياء وأثره في تطوير اللغة الشفهية في حصة اللغة العربية للصف الخامس. *دراسات في التعليم الجامعي*، 137، 71-100.

البوسيفي، عبدالسلام سالم مسعود. (2025). دراسة لواقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لدى تلاميذ الصف التاسع والدبلوم الفني المتوسط بمركز الأمل للصم وضعاف السمع بالزاوية .*مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية*، *5*(1)، 201-238.

جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، والمعناوي، وليد محمد محمد، والنجار، علاء الدين السعيد عبد الجواد. (2021). علاقة السلوك الاجتماعي بالاستعداد للتعلم لذوي الإعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية*، (101)، 407-430.

الحجي، خلود، وعبد العزيز، عمر فواز. (2023). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للصم من وجهة نظر منسوبات معهد الأمل بمدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*16* (57)، 81-125.

الحلوان، معاذ. (2024). وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود تجاه الأساليب التعليمية الملائمة للطلبة الصم وضعاف السمع، *المجلة التربوية*،*129* (2)، 32-352.

حمود، رفيقة. (2023). *رعاية وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة*: مكتبة الأنجلو المصرية.

حنفي، علي عبد رب النبي محمد، وحميد، سميرة بنت سعد ناصر (2021). البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة: الصم وضعاف السمع نموذجاً. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 5، 28-65.

داوود، تمارا نجى. (2024). *مقدمة في أساليب ومناهج البحث العلمي*. دار اليازوري العلمية.

دحدوح، ليليا، وبوضرسة، زهير. (2021). الخدمات المقدمة لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة سوسيولوجيا*،*5*(2)، 184-2001.

الربيعان، عبد الله علي عبد الله، والطويرقي، دالية عطية عطا الله. (2023). تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 16(57)، 1-52.

الريس، طارق، الزهراني، مرزوق. (2015). اتجاهات المعلمين والمختصين نحو تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقات التطبيق في معاهد الأمل بمدينة الرياض. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 9(2)، 230-247.

الزهراني، أحمد بن عبد الله، والعامري، فيصل بن يحيى. (2025). مدى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية الصم وضعاف السمع بمدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*18* (67)، الجزء (1)، 68-99.

الزهراني، فهد عوضة، والشمراني، محمد بن مبارك بن مشيط. (2025). الاحتياجات التدريبية والمهارية اللازمة لمعلمي الصم وضعاف السمع لرفع الكفايات التعليمية لديهم في المرحلة المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*،*36*(141)، ص502-554.

السالم، ماجد بن عبد الرحمن. (2022). تقييم البرامج التربوية الفردية وتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *46*(2)، ص 407-440.

شرداقة، ماهر. (2023). واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة الصم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية*، *1* (1)، 215-238.

الشمري، شيخة بنت نايف، والدوسري، سعد المبارك. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، *36*(10)، 676-708.

عادل السيد محمد. (2018). *فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعياً بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه* [*رسالة ماجستير غير منشورة*].جامعة بنها.

عبد السلام، مصطفى. (2023). *الإعاقة السمعية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، مصطفى فهمي. (2021). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. وكالة الصحافة العربية.

عبد الوافي، هشام. (2022). *الإعاقة السمعية وخصائص المعاقين سمعيا*. تحرير لبنى زعرور وصليحة سرين، الملتقى الوطني حول ذوي الإعاقة بين التشريع الإسلامي وعلم النفس. ألفا للوثائق للنشر والتوزيع.

عبد الوافي، هشام. (2023). *الصم والبكم تعلما وتعاملا: دراسات ميدانية ومقالات أخرى* (ترجمة وسيلة بوزيت، ليندة بن بسي، صباح قدوري، شنة هناء، مريم قاسمي، لبنى غربي. مراجعة وتنقيح سمراء خبشاش. المراجعة اللغوية عبد السالم عزيزي). ترجمة ونشر المركز الوطني للوثائق التربوية، (العمل الأصلي باللغة الإنجليزية نشر سنة 2019).

عبيد، محمد عبد الوهاب محمد، مصطفى، بشرى عبد الباقي أبو زيد، متولي، علاء الدين سعد، وسرايا،

العرادي، زهراء، والخمرة، حاتم أنس حسن. (2025). أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. *المجلة التربوية الأردنية*، *10* (2)، 524-549.

عطا، حسنين علي يونس. (2020). معايير البيئة التعليمية الجاذبة وواقعها ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة*، *9*(30)، 42–101. https://doi.org/10.21608/MTKH.2020.170190

عقل، سمير محمد. (2016). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. دار المسيرة.

علي، ميرفت. (2013). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*. دار الفكر

القحطاني، بدر بن ناصر. (2024). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(3)، 183-228.

القحطاني، عبد العزيز بن عبد الله منصور، ومطر، عبد الفتاح رجب علي محمد. (2025). جودة البيئة التعليمية الجامعية كما يدركها الطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، *7*(14)، 151-177.

القريني، تركي بن عبد الله. (2022). *الانتقال الناجح لما بعد الثانوية العامة للتلاميذ ذوي الإعاقة*، دار جامعة الملك سعود للنشر.

القريني، تركي عبد الله (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الاعاقة في ضوء الممارسات العالمية*: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المالكي، حسين علي. (2022). تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم التربوية*، *8*(1)، 449-484.

المالكي، سعيد بن عالي. (2025). تحليل واقع وتحديات الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السعودية نحو نموذج تطويري مقترح. *مجلة كلية التربية*، 36(142)، 317-357.

مباركي، خالد، والزهراني، تركي. (٢٠٢٥). واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 34(1)، 195-237.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية لمهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(1)، 175-193.

محمود، عمر السيد حمادة. (2020). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *30*(109)، 155-178.

محمود، عمر السيد حمادة. (2023). استخدام معلمي الصم تقنية الانفوجرافيك في تدريس مقررات المرحلة الابتدائية: تصور مقترح. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 16(85)، 62-95.

المطيري، ذيب تريحيب الجبرين، والعنزي، نوف عايد هديرس. (2024). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*. *6*(1)، 202-243.

المنصة الوطنية الموحدة. (د.ت.). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. المنصة الوطنية الموحدة

الهودلي، خلود محمود محمد، وعمران، محمد. (2021). التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله البيرة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *37*(2)، 467-494.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (د.ت.): *الإحصائيات*. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة

وزارة التعليم. (2020أ). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم. (2020ب). *دليل معلم الإعاقة السمعية*. مكتبة الملك فهد الوطنية. دليل معلم ذوي الإعاقة السمعية

يونس، إيناس. (2024). فاعلية برنامج تدريبي لحل المشكلات العميقة والمتعددة لطلاب الصم وضعاف السمع وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL). *المجلة العلمية بحوث في العلوم والفنون النوعية*، *21*(12)، 1-50.

Arabic References

Akhḍar, Arwá ʻAlī. (2018). Taʻlīm al-aṣam wifq ruʼyah thulāthīyat al-abʻād: Taṣawwur muqtaraḥ fī iʻdād al-muʻallim al-maʼmūl fī taʻlīm al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʼhīl*, *6*(24), 229–266.

Āl Saʻūd, Tahānī. (1445). *Al-Barāmij wa-al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ashkhāṣ dhawī al-iʻāqah fī ḍawʼ ruʼyat al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah 2030*. Dār Tashkīl lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Āl ʻUthmān, Nūrah bint ʻAbd Allāh, & al-Rabīʻah, ʻAbd al-Majīd. (2023). Muʻawwiqāt taqdīm khidmāt al-taʼhīl al-mihanī lil-ṭullāb dhawī al-iʻāqah al-fikrīyah fī barāmij al-damj lil-marḥalatayn al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Kafr al-Shaykh*, *111*(4), 533–569.

Al-Biblāwī, Ihāb, & Aḥmad, Yāsir. (2014). *Al-Tiqnīyāt al-musāʻidah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah*. Dār al-Zahrāʼ.

Al-Būsaʻīdīyah, Hudá bint Nāṣir bin ʻAlī, Al-Ṣawwāfīyah, Jūkhah bint Muḥammad bin ʻAlīm, & Al-Sinānī, Muḥammad bin Khalīfah. (2026). Al-Damj bayna al-ṭalabah dhawī al-iʻāqah al-samʻīyah wa-al-ṭalabah al-aswiyāʼ wa-atharuhu fī taṭwīr al-lughah al-shafahīyah fī ḥiṣṣat al-lughah al-ʻArabīyah lil-ṣaff al-khāmis. *Dirāsāt fī al-Taʻlīm al-Jāmiʻī*, *137*, 71–100.

Al-Būsīfī, ʻAbd al-Salām Sālim Masʻūd. (2025). Dirāsah li-wāqiʻ istikhdām al-tiqnīyāt al-taʻlīmīyah al-ḥadīthah ladá talāmīdh al-ṣaff al-tāsiʻ wa-al-diblūm al-fannī al-mutawassiṭ bi-Markaz al-Amal lil-Ṣumm wa-Ḍiʻāf al-Samʻ bi-al-Zāwiyah. *Majallat Tibyān lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtimāʻīyah*, *5*(1), 201–238.

Juljul, Naṣrah Muḥammad ʻAbd al-Ḥamīd, Al-Maʻnāwī, Walīd Muḥammad Muḥammad, & Al-Najjār, ʻAlāʼ al-Dīn al-Saʻīd ʻAbd al-Jawād. (2021). ʻAlāqat al-sulūk al-ijtimāʻī bi-al-istiʻdād lil-taʻallum li-dhawī al-iʻāqah al-samʻīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *(101)*, 407–430.

Al-Ḥajjī, Khulūd, & ʻAbd al-ʻAzīz, ʻOmar Fawwāz. (2023). Wāqiʻ al-khidmāt al-intiqālīyah al-muqaddamah lil-ṣumm min wajhat naẓar mansūbāt Maʻhad al-Amal bi-Madīnat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *16*(57), 81–125.

Al-Ḥulwān, Muʻādh. (2024). Wajhāt naẓar aʻḍāʼ hayʼat al-tadrīs fī Jāmiʻat al-Malik Saʻūd tijāh al-asālīb al-taʻlīmīyah al-mulāʼimah lil-ṭalabah al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ. *Al-Majallat al-Tarbawīyah*, *129*(2), 32–352.

Ḥammūd, Rafīqah. (2023). *Riʻāyat wa-tarbiyat dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Ḥanafī, ʻAlī ʻAbd Rabb al-Nabī Muḥammad, & Ḥamīd, Samīrah bint Saʻd Nāṣir. (2021). Al-Barāmij al-intiqālīyah wa-taṭbīqātuhā fī majāl taʻhīl al-ashkhāṣ dhawī al-iʻāqah: Al-Ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ namūdhajan. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Nawʻīyah*, *5*, 28–65.

Dāwūd, Tamārā Najá. (2024). *Muqaddimah fī asālīb wa-manāhij al-baḥth al-ʻilmī*. Dār al-Yāzūrī al-ʻIlmīyah.

Daḥdūḥ, Līliyā, & Būḍirsah, Zuhayr. (2021). Al-Khidmāt al-muqaddamah li-fiʻat al-ashkhāṣ dhawī al-iʻāqah al-samʻīyah. *Majallat Sūsiyūlūjiyā*, *5*(2), 184–201.

Al-Rabīʻān, ʻAbd Allāh ʻAlī ʻAbd Allāh, & Al-Ṭuwayriqī, Dāliyah ʻAṭīyah ʻAṭā Allāh. (2023). Taqdīm al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭalabah al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ min wajhat naẓar muʻallimīhim. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *16*(57), 1–52.

Al-Rayyis, Ṭāriq, & Al-Zahrānī, Marzūq. (2015). Ittijāhāt al-muʻallimīn wa-al-mukhtaṣṣīn naḥwa taṭbīq al-barāmij al-intiqālīyah lil-ṭalabah al-ṣumm fī al-marḥalah al-thānawīyah wa-muʻawwiqāt al-taṭbīq fī Maʻāhid al-Amal bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, *9*(2), 230–247.

Al-Zahrānī, Aḥmad bin ʻAbd Allāh, & Al-ʻĀmirī, Fayṣal bin Yaḥyá. (2025). Madá taṭbīq muʻallimī al-iʻāqah al-samʻīyah lil-khhiṭṭah al-tarbawīyah al-fardīyah lil-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ bi-Madīnat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʻhīl*, *18*(67), 68–99.

Al-Zahrānī, Fahd ʻAwaḍah, & Al-Shamrānī, Muḥammad bin Mubārak bin Mushayṭ. (2025). Al-Iḥtiyājāt al-tadrībīyah wa-al-mahārīyah al-lāzimah li-muʻallimī al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ li-rafʻ al-kifāyāt al-

ta'līmīyah ladayhim fī al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah fī al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *36*(141), 502–554.

Al-Sālim, Mājid bin 'Abd al-Raḥmān. (2022). Taqyīm al-barāmij al-tarbawīyah al-fardīyah wa-taḥlīl mustawá al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-mu'allimīn fī ma'āhid wa-barāmij al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam'. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams*, *46*(2), 407–440.

Shardāqah, Māhir. (2023). Wāqi' taṭbīq al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭalabah al-ṣumm bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wajhat naẓar al-mu'allimīn bi-Madīnat Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, *1*(1), 215–238.

Al-Shammari, Shaykhah bint Nā'if, & Al-Dawsarī, Sa'd al-Mubārak. (2021). Wāqi' al-khidmāt al-musānidah fī al-barāmij al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-i'āqah al-fikrīyah bi-ma'āhid wa-barāmij al-tarbiyah al-fikrīyah bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Būr Sa'īd*, *36*(10), 676–708.

Al-Sayyid, 'Ādil Muḥammad. (2018). *Fā'ilīyat al-wāqi' al-mu'azzaz fī tanmiyat ba'ḍ mahārāt al-ṭullāb al-mu'āqīn sam'īyan bi-muqarrar al-ḥāsib al-ālī bi-al-marḥalah al-i'dādīyah wa-ittijāhātihim naḥwahu* [Unpublished master's thesis]. Jāmi'at Banhā.

'Abd al-Salām, Muṣṭafá. (2023). *Al-I'āqah al-sam'īyah*. Dār al-Yāzūrī al-'Ilmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

'Abd al-'Azīz, Muṣṭafá Fahmī. (2021). *Sīkūlūjīyat al-aṭfāl ghayr al-'ādīyīn*. Wakālat al-Ṣaḥāfah al-'Arabīyah.

'Abd al-Wāfī, Hishām. (2022). Al-I'āqah al-sam'īyah wa-khaṣā'iṣ al-mu'āqīn sam'īyan. In L. Za'rūr & Ṣ. Sarīn (Eds.), *Al-Multaqá al-Waṭanī ḥawla dhawī al-i'āqah bayna al-tashrī' al-Islāmī wa-'ilm al-nafs*. Alfā lil-Wathā'iq lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

'Abd al-Wāfī, Hishām. (2023). *Al-Ṣumm wa-al-bukm ta'alluman wa-ta'āmulan: Dirāsāt meydānīyah wa-maqālāt ukhrá* (W. Būzayt, L. Bin Basī, Ṣ. Qaddūrī, Sh. Hanā', M. Qāsimī, & L. Gharbī, Trans.; S. Khabshāsh, Ed.; 'A. 'Azīzī, Ling. Rev.). Al-Markaz al-Waṭanī lil-Wathā'iq al-Tarbawīyah. (Original work published 2019).

'Ubayd, Muḥammad 'Abd al-Wahhāb Muḥammad, Muṣṭafá, Bushrá 'Abd al-Bāqī Abū Zayd, Mutawallī, 'Alā' al-Dīn Sa'd, & Sarāyā, 'Ādil 'Abd al-Fattāḥ. (2020). Al-Barāmij al-ta'līmīyah al-tifā'ulīyah lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam': Taṣmīmuhā wa-taṭbīqātuhā al-tarbawīyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, *28*(2), 115–148.

Al-'Arādī, Zahrā', & Al-Khamrah, Ḥātim Anas Ḥasan. (2025). Unmūdhaj muqtaraḥ lil-khidmāt al-intiqālīyah fī ḍaw' al-namādhij al-'ālamīyah wa-darajat inṭibāqihī 'alā al-ṭalabah dhawī al-i'āqah al-sam'īyah min wajhat naẓar al-mu'allimīn bi-Dawlat al-Kuwayt. *Al-Majallat al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, *10*(2), 524–549.

'Aṭā, Ḥasanayn 'Alī Yūnus. (2020). Ma'āyīr al-bī'ah al-ta'līmīyah al-jādhībah wa-wāqi'uhā bi-barāmij al-damj lil-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' bi-Madīnat al-Ṭā'if min wajhat naẓar al-mu'allimīn. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, *9*(30), 42–101. https://doi.org/10.21608/MTKH.2020.170190

'Aql, Samīr Muḥammad. (2016). *Al-Tadrīs li-dhawī al-i'āqah al-sam'īyah*. Dār al-Masīrah.

'Alī, Mīrfat. (2013). *Al-Tawajjuhāt al-mu'āṣirah fī ta'līm al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam'*. Dār al-Fikr.

Al-Qaḥṭānī, Badr bin Nāṣir. (2024). Wāqi' al-khidmāt al-intiqālīyah al-muqaddamah lil-ṭullāb wa-al-ṭālibāt al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' min wajhat naẓarihim bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-Tarbawīyah*, *6*(3), 183–228.

Al-Qaḥṭānī, 'Abd al-'Azīz bin 'Abd Allāh Manṣūr, & Maṭar, 'Abd al-Fattāḥ Rajab 'Alī Muḥammad. (2025). Jawdat al-bī'ah al-ta'līmīyah al-jāmi'īyah kamā yudrikuhā al-ṭalabah al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' bi-al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat 'Ulūm Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah*, *7*(14), 151–177.

Al-Quraynī, Turkī bin 'Abd Allāh. (2018). *Al-Barāmij wa-al-khidmāt al-intiqālīyah lil-talāmīdh dhawī al-i'āqah fī ḍaw' al-mumārasāt al-'ālamīyah*. Dār al-Zahrā' lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Al-Quraynī, Turkī bin 'Abd Allāh. (2022). *Al-Intiqāl al-nājiḥ li-mā ba'da al-thānawīyah al-'āmmah lil-talāmīdh dhawī al-i'āqah*. Dār Jāmi'at al-Malik Sa'ūd lil-Nashr.

Kawāfiḥah, Taysīr, & 'Abd al-'Azīz, 'Omar. (2010). *Muqaddimah fī al-tarbiyah al-khāṣṣah*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Al-Mālikī, Ḥusayn 'Alī. (2022). Ta'zīz mahārāt taqrīr al-maṣīr li-da'm al-intiqāl al-nājiḥ li-marḥalat mā ba'da al-madrasah lil-ṭullāb dhawī al-i'āqah al-fikrīyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, *8*(1), 449–484.

Al-Mālikī, Sa'īd bin 'Ālī. (2025). Taḥlīl wāqi' wa-taḥaddiyāt al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-i'āqah fī al-madāris al-Sa'ūdīyah naḥwa namūdhaj taṭwīrī muqtaraḥ. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, *36*(142), 317–357.

Mubārakī, Khālid, & Al-Zahrānī, Turkī. (2025). Wāqi' al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭalabah dhawī al-i'āqah al-sam'īyah min wajhat naẓar mu'allimīhim bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Naw'īyah*, *34*(1), 195–237.

Mujāhid, Fā'izah Aḥmad al-Ḥusaynī. (2020). Taṭbīqāt al-dhakā' al-iṣṭinā'ī wa-tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah: Naẓrah mustaqbalīyah. *Al-Majallat al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, *3*(1), 175–193.

Maḥmūd, 'Omar al-Sayyid Ḥamādah. (2020). Mu'awwiqāt taṭbīq al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah min wajhat naẓar al-mu'allimīn wa-al-ḥulūl al-muqtaraḥah lil-taghallub 'alayhā. *Al-Majallat al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah*, *30*(109), 155–178.

Maḥmūd, ʻOmar al-Sayyid Ḥamādah. (2023). Istikhdām muʻallimī al-ṣumm tiqnīyat al-infūjrāfīk fī tadrīs muqarrarāt al-marḥalah al-ibtidāʼīyah: Taṣawwur muqtaraḥ. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʼhīl*, *16*(85), 62–95.

Al-Muṭayrī, Dhīb Tarīḥīb al-Jabrīn, & Al-ʻAnazī, Nūf ʻĀyid Hadīras. (2024). Al-Taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-ṭullāb dhawī al-iʻāqah al-samʻīyah fī barāmij al-damj min wajhat naẓar al-muʻallimīn fī Madīnat Ḥāʼil. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-Tarbawīyah*, *6*(1), 202–243.

Al-Munaṣṣah al-Waṭanīyah al-Muwaḥḥadah. (n.d.). *Ḥuqūq al-ashkhāṣ dhawī al-iʻāqah*. Al-Munaṣṣah al-Waṭanīyah al-Muwaḥḥadah.

Al-Hūdalī, Khulūd Maḥmūd Muḥammad, & ʻImrān, Muḥammad. (2021). Al-Taḥaddiyāt allatī yuwājihuhā al-muʻallimūn fī damj dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah wa-subul al-taghallub ʻalayhā fī madāris Muḥāfaẓat Rām Allāh wa-al-Bīrah. *Al-Majallat al-ʻArabīyah lil-Nashr al-ʻIlmī*, *37*(2), 467–494.

Hayʼat Riʻāyat al-Ashkhāṣ Dhawī al-Iʻāqah. (n.d.). *Al-Iḥṣāʼīyāt*. Hayʼat Riʻāyat al-Ashkhāṣ Dhawī al-Iʻāqah.

Wizārat al-Taʻlīm. (2020a). *Dalīl muʻallim ṣuʻūbāt al-taʻallum lil-khidmāt al-intiqālīyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Wizārat al-Taʻlīm. (2020b). *Dalīl muʻallim dhawī al-iʻāqah al-samʻīyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Yūnus, Īnās. (2024). Fāʻilīyat barnāmaj tadrībī li-ḥall al-mushkilāt al-ʻamīqah wa-mutaʻaddidat al-abʻād li-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʻāf al-samʻ wifq mabādiʼ al-taṣmīm al-shāmil lil-taʻallum (UDL). *Al-Majallat al-ʻIlmīyah Buḥūth fī al-ʻUlūm wa-al-Funūn al-Nawʻīyah*, *21*(12), 1–50.

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

Adkins, C. S. (2020). The transition experiences of deaf and hard of hearing students into postsecondary education [Doctoral dissertation, Murray State University]. Murray State's Digital Commons. https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/182/

Alsalamah, A. A., & Alsalamah, A. A. (2025). Postsecondary education for deaf and hard-of-hearing students: A scoping review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 31*(1), 144–160. https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf053

Alnahdi, G. H. (2016). Best practices in the transition to work services for students with intellectual disability: Perspectives by gender from Saudi Arabia. International *Journal of Special Education*, 31(3), 1–21.

Bakken, J. P. (2020). *Special education transition services for students with disabilities: An introduction*. In J. P. Bakken (Ed.), *Special education transition services for students with disabilities* (Vol. 35, pp. 1–13). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-401320200000035003

Borders, C. M., Daczewitz, M., & Probst, K. M. (2020). *Special education transition services for students who are deaf/hard of hearing*. In D. Plotner & K. Trach (Eds.), *Special Education Transition Services for Students with Disabilities* (Vol. 35, pp. 69–82). Emerald Publishing Limited https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000035011

Campos, C. I. (2018). Integrating person centered transition planning with the self-determination model to develop a curriculum manual for school counselors to address the gap in transition planning services for students with disabilities in a rural South Texas school district *[Doctoral dissertation, Mississippi College].* ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED590154

Harris, C. (2024). Disability service professionals' attitudes and experiences with postsecondary transition skills programming: A mixed methods study *[Doctoral dissertation, Florida Southern College]*. ProQuest Dissertations & Theses Global. ProQuest Dissertations https://www.proquest.com/dissertations-theses/disability-service-professionals-attitudes/docview/3153458752/se-2

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). *In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals*. *International Journal of Developmental Disabilities, 66*(2), 133–140. https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809

Individuals with disabilities education act (idea). (2017). Sec. 300.43 Transition services. Sec. 300.43 Transition services – Individuals with Disabilities Education Act.

Kell, A., Corbett, C., Kazemi, D., Fitzmaurice, S., & Dawson, R. (2024). *Transition experiences for individuals who are culturally Deaf, deaf, or hard of hearing in the United States and Canada: A scoping review. Health Care Transitions, 2,* 100059. https://doi.org/10.1016/j.hctj.2024.100059

Pamanee, K. (2018). *A guideline of transition service for individuals with disabilities in Thailand* [Doctoral dissertation, California State University, Los Angeles]. ProQuest Dissertations & Theses Global. UMI No. 10844997.

Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). *The importance of transition planning for special needs students*. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 9–26. https://doi.org/10.21814/rpe.8713

Shanikat, F. A. (2017). Transitional skills needed for the hearing impaired students for the transition from school to university in Jordan. International *Journal of Education,* 9(1), 111–123. https://doi.org/10.5296/ije.v9i1.11026

Taylor, D. A., Broyhill, B. S., Burris, A. M., & Wilcox, M. A. (2017). AStrategic Approach for Developing an Advanced Practice Workforce: From Postgraduate Transition-to-Practice Fellowship Programs and Beyond. *Nursing Administration Quarterly,*41(1),11-19 .

World Health Organization. (2021). World report on hearing. https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481

Yuknis, C., Tibbitt, J., & Zimmerman, H. (2021). Acquiring adulthood: Transition experiences of first-year deaf college students. *Future Review: International Journal of Transition, College, and Career Success, 4*(1)

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 08/ 05/ 2026م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2026م

تقييم واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية في ضوء الوثيقة الوطنية للكفايات (2025)

زهره بنت أحمد سالم هقص*
zhags@ksu.edu.sa

ندى بنت جهاد الصالح**
nsaleh@ksu.edu.sa

الملخص

يهدف البحث إلى تحليل واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي بالممارسات الأكاديمية في ضوء وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، من خلال تحديد مستواها، والكشف عن نقاط القوة والفجوات، وفحص تأثير المتغيرات الديمغرافية والمهنية. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية بسيطة بلغت 372 عضواً من المستجيبين لاستبانة إلكترونية أعدها الباحثان شملت 40 فقرة موزعة على سبعة أبعاد. وأظهرت النتائج أن بُعد الأخلاقيات والمسؤولية جاء في المرتبة الأعلى بدرجة تمكّن جيدة، بينما جاء بُعدا الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي والتطوير المهني بمستوى متوسط، في حين سجلت أبعاد التكامل التربوي، والقياس والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين مستويات محدودة، وكان بُعد دعم المتعلمين هو الأدنى. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للكفايات، مع ظهور فروق جزئية في بعض الأبعاد تُعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة. وخلص البحث إلى وجود تفاوت واضح بين الوعي الأخلاقي والمعرفي من جهة، والتوظيف التطبيقي والتحليلي من جهة أخرى، مما يتطلب توجيه برامج التطوير المهني نحو الأبعاد الأقل تمكناً بصورة أكثر تخصيصاً وتنظيماً.

الكلمات المفتاحية: كفايات الذكاء الاصطناعي، أعضاء هيئة التدريس، الممارسات الأكاديمية.

* طالبة دكتوراة في تقنيات التعليم، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
** أستاذ تقنيات التعليم المشارك، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: هقص، زهره بنت أحمد سالم؛ الصالح، ندى بنت جهاد. (2026). تقييم واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية في ضوء الوثيقة الوطنية للكفايات (2025)، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 582-629.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3403

OPEN ACCESS
Received: 08-05-2026
Accepted: 14-06-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Assessing the Current Level of King Saud University Faculty Members' Competencies in Integrating Artificial Intelligence into Academic Practices in Light of the National Competency Framework (2025)

Zahrah Ahmed Salem Hags [*]
zhags@ksu.edu.sa

Nada Gehad Alsaleh [**]
nsaleh@ksu.edu.sa

Abstract

This study aimed to assess the competencies of King Saud University faculty members in integrating artificial intelligence (AI) into academic practices in light of the National Competency Framework for the Use of AI in Digital Education, identify competency levels, identify strengths and gaps, and examine the effects of demographic and professional variables. A descriptive-analytical design was employed with a simple random sample of 372 respondents who completed a researcher-developed electronic questionnaire comprising 40 items across seven dimensions. The findings indicated that ethics and responsibility ranked highest, reflecting a good level of competency. AI understanding and literacy and professional development were at a moderate level, whereas pedagogical integration, measurement and assessment, data management, and learner support were at limited levels, with learner support ranking lowest. No statistically significant differences were found in the overall competency score, although significant differences emerged in some dimensions according to gender, academic degree, college, and years of experience. The study concluded that a clear gap exists between ethical and conceptual awareness, on the one hand, and practical and analytical application, on the other, highlighting the need for more targeted and structured professional development programs addressing areas of lower competency.

Keywords: Artificial intelligence competencies; faculty members; academic practices.

[*] PhD Candidate in Educational Technology, Department of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Educational Technology, Department of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Hags, Zahrah Ahmed Salem & Alsaleh, Nada Gehad. (2026). Assessing the Current Level of King Saud University Faculty Members' Competencies in Integrating Artificial Intelligence into Academic Practices in Light of the National Competency Framework (2025), *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 582-629

© 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

يشهد العالم تحولاً متسارعاً في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، إذ أصبح أحد أبرز محركات التغيير في مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم العالي، لما قد يتيحه من إمكانات في تحسين جودة التعلم، ودعم اتخاذ القرار، وتطوير الممارسات التعليمية والبحثية (OECD, 2023; UNESCO, 2023). وقد أسهم هذا التوسع في إعادة تشكيل أنماط التعليم والتعلم، وفرض متطلبات جديدة على النظم التعليمية، الأمر الذي يستدعي فهماً أعمق للكفايات اللازمة للتعامل مع هذه التقنيات في السياق الأكاديمي، إلى جانب بناء جاهزية مؤسسية تساعد الجامعات على تبني الذكاء الاصطناعي بصورة منظمة ومسؤولة (Jisc, 2024; OECD, 2023).

وفي هذا الإطار، تضطلع الجامعات بدور محوري في مواكبة هذه التحولات، بوصفها مؤسسات لإعداد رأس المال البشري وإنتاج المعرفة، مما يستدعي تبني ممارسات تعليمية وبحثية قائمة على توظيف التقنيات المتقدمة، وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي (UNESCO, 2023). ويتطلب ذلك إعادة تشكيل أدوار الفاعلين في البيئة الجامعية بما ينسجم مع متطلبات التحول الرقمي ويعزز فاعلية استخدام هذه التقنيات في التعليم والبحث وإدارة الممارسات الأكاديمية (OECD, 2023).

ويمثل أعضاء هيئة التدريس الركيزة الأساسية في تفعيل هذا التحول، إذ ترتبط فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية بمستوى كفاياتهم المهنية (Ng et al., 2023). وفي هذا السياق، لا تُفهم الكفايات بوصفها معارف أو مهارات منفصلة، بل كمنظومة متكاملة تمكّن عضو هيئة التدريس من توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة تربوية وأخلاقية وفعّالة، وقد حدّد المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025) هذه الكفايات ضمن إطار وطني مرجعي يشمل سبعة أبعاد رئيسة: الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتكامل التربوي، والقياس والتقويم، والأخلاقيات والمسؤولية، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين، بما يعكس تكامل الجوانب التقنية والتربوية والأخلاقية في الممارسة الأكاديمية.

وعلى الرغم من وضوح الإطار الوطني لكفايات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، فإن الانتقال من تحديد الكفايات إلى ممارستها الفعلية لا يزال يتطلب تشخيصاً ميدانياً أدق، في ظل ما تشير إليه الأدبيات من تفاوت في جاهزية المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وحاجتهم إلى تطوير مهني موجّه وأطر تطبيقية تدعم الدمج الفاعل والمسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، بما في ذلك السياقات الخليجية القريبة من البيئة السعودية (Khalil & Alsenaidi, 2024; Mah & Groß, 2024; Ng et al., 2023; UNESCO, 2024).

وفي السياق الوطني، تتسق هذه التوجهات مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 في تنمية رأس المال البشري وتعزيز التحول الرقمي، بما ينعكس على متطلبات تطوير الكفايات في مؤسسات التعليم العالي

(Kingdom of Saudi Arabia, 2016). وفي هذا الإطار، تمثل وثيقة كفايات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025) مرجعية معيارية يمكن الاستناد إليها في تحليل واقع هذه الكفايات في البيئات الجامعية السعودية.

وفي ضوء ما سبق، وفي ظل تنامي الاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي السعودية، تبرز أهمية تحليل واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم الأكاديمية، في ضوء الأبعاد المحددة في الوثيقة الوطنية، بما يسهم في الكشف عن مستوى هذه الكفايات، وتحديد جوانب القوة والفجوات فيها، كمرحلة أولية لبناء خطط واستراتيجيات تبني وتدريب ملائمة تتوافق مع احتياجات وكفايات أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تتمثل مشكلة البحث في محدودية الأدلة الميدانية التي تُشخّص بصورة منهجية واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية داخل جامعة الملك سعود، في ضوء وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي. وفي ظل ذلك، لا يزال تقدير مستوى الجاهزية الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الأبعاد التي تمثل جوانب قوة أو فجوات في هذه الكفايات، وفهم التفاوت في مستوياتها بين الفئات الديمغرافية والمهنية، بحاجة إلى توثيق ميداني دقيق ومنتظم.

وتزداد أهمية هذه المشكلة في ضوء الشواهد المؤسسية الدالة على اهتمام جامعة الملك سعود بتقنيات الذكاء الاصطناعي، ومنها إنشاء مكتب الذكاء الاصطناعي عام 1446هـ/2024م، المعني بتطوير البرامج والمشروعات البحثية والتطبيقية، وبناء القدرات في مجال الذكاء الاصطناعي من خلال برامج تدريبية وتعليمية لمنسوبي الجامعة، إلى جانب مركز الدراسات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي (ذكاء)، الذي بدأ أعماله منذ عام 1431هـ وتأسس رسمياً عام 1437هـ/2016م بوصفه مركزاً بحثياً متخصصاً في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي وبناء القدرات. إلا أن هذا التوجه المؤسسي لا يقابله توفر بيانات ميدانية كافية توضّح مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في استخدام هذه التقنيات، أو تحدد مدى جاهزيتهم الفعلية لدمجها بصورة منهجية في ممارساتهم الأكاديمية.

وتؤكد الأدبيات إلى أن فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لا تعتمد على توفر التقنيات فحسب، بل ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى الكفايات المهنية للممارسين، وبمدى توفر الأطر التطبيقية، والدعم المؤسسي، والتطوير المهني الموجّه الذي يساعدهم على الانتقال من الوعي بالتقنية إلى توظيفها الفاعل والمسؤول في الممارسات التعليمية والأكاديمية (Jisc, 2024; Khalil & Alsenaidi, 2024; Mah & Groß, 2024; Ng et al., 2023; OECD, 2023; UNESCO, 2023, 2024). وعليه سعى البحث إلى

الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية في ضوء وثيقة الكفايات الوطنية (2025)؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى كفاية الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الممارسات الأكاديمية؟
2. ما مستوى كفاية التكامل التربوي للذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم التدريس والأنشطة التعليمية؟
3. ما مستوى كفاية توظيف الذكاء الاصطناعي في القياس والتقويم الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
4. ما مستوى كفاية الالتزام بالأخلاقيات والمسؤولية في استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
5. ما مستوى كفاية التطوير المهني المستمر في مجال الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
6. ما مستوى كفاية إدارة البيانات الأكاديمية والبحثية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
7. ما مستوى كفاية دعم المتعلمين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
8. ما مدى اختلاف مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي باختلاف بعض الخصائص الديمغرافية مثل الجنس، والدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

1. تقييم مستوى كفاية الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الممارسات الأكاديمية.
2. تحديد مستوى كفاية التكامل التربوي للذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم التدريس والأنشطة التعليمية.
3. تحديد مستوى كفاية توظيف الذكاء الاصطناعي في القياس والتقويم الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس.
4. تحديد مستوى كفاية الالتزام بالأخلاقيات والمسؤولية في استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

5. تحديد مستوى كفاية التطوير المهني المستمر في مجال الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.
6. تحديد مستوى كفاية إدارة البيانات الأكاديمية والبحثية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.
7. تحديد مستوى كفاية دعم المتعلمين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.
8. فحص مدى اختلاف مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي باختلاف بعض الخصائص الديمغرافية مثل الجنس، والدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

- البحث الحالي سوف يسهم في تقديم تحليل وصفي معياري لواقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية، بالاستناد إلى وثيقة الكفايات الوطنية الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، بما يدعم تحويل الأطر المرجعية إلى مؤشرات قابلة للقياس والتحليل في سياق التعليم العالي.
- يسهم في إثراء الأدبيات المرتبطة بجاهزية التعليم العالي لتبني الذكاء الاصطناعي، من خلال إبراز توزيع مستويات الكفايات عبر أبعادها المختلفة، بما يدعم فهماً أكثر دقة للقدرات البشرية والمؤسسية اللازمة للتبني الفاعل والمسؤول.
- يوفر قاعدة وصفية وتحليلية يمكن الاستفادة منها في المقارنات المستقبلية والدراسات اللاحقة ضمن سياق الحوكمة والاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن يفيد البحث الحالي جامعة الملك سعود، والجامعات الأخرى، في توفير مؤشرات تشخيصية تساعد على تحديد مستوى الجاهزية الفعلي لأعضاء هيئة التدريس وفق أبعاد محددة، بدل الاعتماد على تقديرات عامة أو مبادرات تدريبية غير موجهة.
- يمكن أن يدعم صناع القرار في ترتيب الأولويات التطويرية من خلال تحديد الأبعاد التي تمثل نقاط قوة أو فجوات نسبية، بما يسهم في توجيه موارد التطوير المهني والسياسات والإرشادات نحو الاحتياجات الأعلى أثراً.
- قد يسهم في دعم حوكمة الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي داخل الجامعة، من خلال ربط نتائج الكفايات بمتطلبات النزاهة الأكاديمية، والشفافية، والمساءلة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تقييم كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية، وتشمل التدريس الجامعي والبحث العلمي وإدارة البيانات ودعم المتعلمين، وفق وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025).

الحدود المكانية: طُبّق البحث في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أُجري البحث خلال العام الجامعي 1447هـ

الحدود البشرية: اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

مصطلحات البحث

أولاً: كفايات أعضاء هيئة التدريس (Faculty Competencies)

تُعرف الكفايات بأنها: القدرة على الاستجابة بفاعلية لمتطلبات معقدة في سياق معيّن، من خلال توظيف المعارف، والمهارات العملية، والقدرات الذهنية، إلى جانب مكونات سلوكية واجتماعية مثل الاتجاهات، والقيم، والدوافع (Rychen & Salganik, 2003).

وتُعرف كفايات أعضاء هيئة التدريس إجرائياً بأنها: درجة تمكّن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من كفايات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، وفق الأبعاد الواردة في وثيقة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025)، بما يشمل الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتكامل التربوي، والقياس والتقويم، والأخلاقيات والمسؤولية، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين. وتُقاس هذه الكفايات بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

ثانياً: الذكاء الاصطناعي(Artificial Intelligence)

يُعرف الذكاء الاصطناعي في التعليم (Artificial Intelligence in Education - AIED) بأنه مجموعة من التطبيقات تشمل أنظمة المحادثة الآلية، والوكلاء الذكيين، والتعلم الآلي، وبيئات التعلم الشخصية والافتراضية، التي توظف تحليل بيانات المتعلمين لتخصيص المسارات التعليمية وتعزيز التفاعل والمشاركة (Zhang & Aslan, 2021).

ويُعرف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه: استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود للأنظمة والتطبيقات الذكية، مثل أدوات تحليل البيانات، والأنظمة التكيفية، والمساعدات التعليمية الذكية، في تنفيذ مهامهم الأكاديمية المرتبطة بالتدريس الجامعي والبحث العلمي، بما يتوافق مع أبعاد وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025).

ثالثاً: الممارسات الأكاديمية (Academic Practices)

تُفهم الممارسات الأكاديمية في ضوء الأدوار الرئيسة التي يضطلع بها عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وتشمل التدريس، والبحث العلمي، والخدمة المؤسسية أو المجتمعية، إذ تمثل هذه الأدوار مجالات مركزية في العمل الأكاديمي ومساراته المهنية (Varela & Premeaux, 2023).

وتُعرف الممارسات الأكاديمية إجرائياً بأنها: الأنشطة المهنية التي يمارسها عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجالي التدريس الجامعي والبحث العلمي، وما يرتبط بهما من تصميم للتعلم، وقياس وتقويم، وإدارة للبيانات، ودعم للمتعلمين، وذلك عند توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وفق متطلبات وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني(2025) .

الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي

1.1: مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطوره في التعليم الجامعي

يشير الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) إلى قدرة الأنظمة الرقمية على أداء مهام تتطلب عادةً قدرات بشرية، مثل التعلم، والاستدلال، والتحليل، واتخاذ القرار. ومع تسارع التحول الرقمي في التعليم العالي، لم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد تقنية مساندة، بل أصبح من الأدوات المؤثرة في إعادة تشكيل بيئات التعليم الجامعي، من خلال دعم التعلم، وتحليل البيانات، وتحسين جودة الممارسات الأكاديمية (OECD, 2023; UNESCO, 2023). وفي السياق الوطني، أشارت بارعيدة والصانع (2022) إلى أهمية تهيئة البيئة التعليمية والبنية التحتية في المملكة بما يدعم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أظهرت شانع وغليون (2023) أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، رغم استمرار بعض المعوقات المرتبطة بتفعيل هذا التوظيف داخل البيئة الجامعية.

وتتضح أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من خلال تنوع مجالات توظيفه، إذ يمكن أن يسهم في دعم التعلم، وتحليل البيانات التعليمية، وتخصيص الخبرات التعليمية، وتعزيز بعض ممارسات التعليم والبحث (OECD, 2023; Zhang & Aslan, 2021). فقد أوضحت دراسة الشمري (2023) أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها ذات دور إيجابي في تنمية المحتوى الذكي، مع وجود صعوبات وتحديات تؤثر في تطبيقها. كما أظهرت دراسة الغامدي (2024)، في سياق جامعة الملك سعود، أن أعضاء هيئة التدريس لديهم تصورات عالية لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، ولا سيما الأداء البحثي، مع تأكيد أهمية المتطلبات اللازمة لتوظيفه في البيئة الجامعية. وكشفت دراسة

محبوبي (2024) عن وجود ميول لدى أساتذة التعليم العالي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، مع استمرار عوائق وصعوبات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف.

وبناءً على ذلك، فإن الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي لا يقتصر على استخدام أدوات رقمية منفصلة، بل يرتبط بتحول أعمق في طبيعة الممارسات الأكاديمية، بما يشمل التدريس، والتقويم، والبحث، وإدارة البيانات. غير أن هذا التحول لا يتحقق بمجرد توفر الأدوات التقنية، بل يتطلب امتلاك أعضاء هيئة التدريس كفايات تمكّنهم من فهم هذه التقنيات، وتوظيفها بفاعلية، والتعامل معها بصورة مسؤولة وأخلاقية.

2.1: توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية

تتعدد مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية، إذ يظهر أثره في التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، والقياس والتقويم، وتحليل البيانات، ودعم تعلم الطلبة. فعلى مستوى التدريس، يساعد الذكاء الاصطناعي في تصميم مصادر تعليمية وأنشطة تفاعلية، وتخصيص المحتوى وفق احتياجات المتعلمين، ودعم التعلم الذاتي والتكيفي. وقد أظهرت دراسة كيتشاروين وزملائه (Kitcharoen et al., 2024) أن التدريب المهني المنظم في مجال الذكاء الاصطناعي للأشياء يمكن أن يسهم في تحسين معرفة المعلمين وكفاياتهم المرتبطة بهذه التقنيات.

وفي مجال القياس والتقويم، يتيح الذكاء الاصطناعي فرصاً لتطوير أدوات تقييم متنوعة، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتحليل نتائج الطلبة بما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف. وقد أشارت دراسة الشمري (2023) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تؤدي دوراً إيجابياً في تنمية المحتوى الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. أما على مستوى التحول نحو الجامعات الذكية، فقد أوضحت دراسة مغربي (2023) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يرون أهمية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة في تحويل الجامعات التقليدية إلى جامعات ذكية، مع وجود معوقات تحد من هذا التحول.

وتبرز كذلك أهمية الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، من خلال معالجة البيانات، وتنظيمها، وتحليلها، واستخلاص الأنماط منها. كما أظهرت دراسة الغامدي (2024) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لديهم تصورات عالية لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، ولا سيما الأداء البحثي، مع تأكيد أهمية المتطلبات اللازمة لتوظيفه في البيئة الجامعية. وبذلك، فإن الذكاء الاصطناعي يمتد أثره عبر مختلف الممارسات الأكاديمية، غير أن فاعلية هذا الأثر ترتبط بدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات اللازمة لاستخدامه، وليس بمجرد توفر الأدوات أو المنصات.

المحور الثاني: كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي

1.2: مفهوم الكفايات وأهميتها في التعليم الجامعي

تُعد الكفايات مدخلاً رئيساً لفهم قدرة أعضاء هيئة التدريس على أداء أدوارهم في بيئات تعليمية متغيرة، فهي لا تعني امتلاك المعرفة وحدها، ولا تقتصر على المهارة التقنية، بل تشير إلى منظومة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي تمكّن الفرد من تلبية متطلبات معقدة في سياق معين (Rychen & Salganik, 2003). وفي سياق الذكاء الاصطناعي، تزداد أهمية الكفايات لأنها تمثل العامل البشري الذي يربط بين توفر التقنية وحسن استخدامها في التدريس والبحث والتقويم وإدارة البيانات (Ng et al., 2023; UNESCO, 2024). وتشير الأدبيات إلى أن جاهزية الجامعات لتبني الذكاء الاصطناعي لا تعتمد فقط على البنية التقنية، بل ترتبط أيضاً بمدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التي تساعدهم على فهم هذه التقنيات، وتوظيفها، وتقويم مخرجاتها، والتعامل مع آثارها الأخلاقية والتنظيمية. فقد أكدت تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023) ومنظمة اليونسكو (UNESCO, 2023) أهمية الاستثمار في مهارات المستقبل، ولا سيما الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات، مع ربط ذلك بالحوكمة والاستخدام المسؤول. كما أشارت دراسات عربية ومحلية إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئات الجامعية والتعليمية لا يزال يواجه تحديات تتعلق بواقع الاستخدام، والمتطلبات التنظيمية والتقنية، والحاجة إلى دعم مهني ومؤسسي أكثر وضوحاً (الداوود، 2021؛ شحاتة، 2022؛ الفيفي والدلالعة، 2022).

ومن ثم، فإن دراسة كفايات أعضاء هيئة التدريس في الذكاء الاصطناعي تمثل خطوة أساسية لفهم واقع الدمج الأكاديمي لهذه التقنيات، لأنها تكشف ما إذا كان الاستخدام قائماً على معرفة مفاهيمية وممارسة تربوية وأخلاقية منظمة، أم أنه لا يزال محصوراً في استخدامات فردية عامة. وهذا ما يجعل قياس الكفايات في ضوء إطار مرجعي واضح ضرورة منهجية لفهم مستوى الجاهزية الفعلي.

2.2: الكفايات المتخصصة في الذكاء الاصطناعي: المعرفية والمهارية والأخلاقية

يمكن النظر إلى كفايات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الذكاء الاصطناعي من خلال ثلاثة مكونات مترابطة: الكفايات المعرفية، والكفايات المهارية، والكفايات الأخلاقية. وتشكل الكفايات المعرفية الأساس الذي يمكّن عضو هيئة التدريس من فهم مفاهيم الذكاء الاصطناعي، وآليات عمله، وحدود استخدامه، ومجالات توظيفه في التعليم والبحث. تشير الأدبيات الحديثة (Ng et al., 2023; UNESCO, 2024) إلى أن امتلاك فهم مناسب لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وحدود استخدامها يمثل شرطاً مهماً لتوظيفها بصورة تربوية ومسؤولة في التعليم العالي.

أما الكفايات المهارية، فتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في ممارسات أكاديمية عملية، مثل: تصميم المحتوى التعليمي، وإعداد أنشطة تفاعلية، ودعم التعلم التكيفي، وتحليل البيانات، وتوظيف أدوات التقويم الذكي. وقد أشارت الصبحي (2020) إلى أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاء بدرجة منخفضة جداً، مع وجود تحديات تحد من توظيف هذه التطبيقات، والحاجة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها. كما تشير دراسات وأطر حديثة (Khalil & Alsenaidi, 2024; Ng et al., 2023; UNESCO, 2024) إلى أن محدودية الكفايات التطبيقية والتدريب المهني الموجّه قد تحد من الانتقال من الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى دمجها الفعلي في الممارسات التعليمية.

أما الكفايات الأخلاقية، فتتعلق بالاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي، وتشمل حماية خصوصية البيانات، واحترام الملكية الفكرية، والتحقق من المخرجات، وتجنب التحيزات الخوارزمية، وعدم الاعتماد الكامل على الأدوات الذكية في إنتاج المعرفة أو اتخاذ القرار. وقد ناقش بكاري (2022) عدداً من التحديات المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يبرز الحاجة إلى التعامل معها ضمن أطر تربوية وتنظيمية مسؤولة. كما تؤكد منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) أن الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم يستلزم مراعاة الخصوصية، والشفافية، والعدالة، والتحقق من المخرجات، وتجنب التحيز، بما يجعل البعد الأخلاقي مكوناً جوهرياً في كفايات توظيف الذكاء الاصطناعي (UNESCO, 2023, 2024).

وتكمن أهمية هذه المكونات الثلاثة في أنها لا تعمل بصورة منفصلة فامتلاك المعرفة دون مهارة يحد من التطبيق، وامتلاك المهارة دون وعي أخلاقي قد يؤدي إلى استخدام غير مسؤول، كما أن الالتزام الأخلاقي دون فهم أو مهارة لا يكفي لتحقيق دمج فعّال. لذلك، فإن الكفايات المتخصصة في الذكاء الاصطناعي تتطلب تكاملاً بين الفهم والتطبيق والمسؤولية، وهو ما تؤكد عليه الأدبيات الدولية التي تربط استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بالقدرات المهنية، والحوكمة، والأخلاقيات، وضمان الجودة (UNESCO, OECD, 2023؛2023).

3.2: وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي

تمثل وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025) إطاراً مرجعياً مهماً لتحديد الكفايات المطلوبة من الممارسين التربويين والأكاديميين في بيئات التعليم الرقمي. وتكتسب هذه الوثيقة أهميتها في البحث الحالي لأنها لا تقدم تصوراً عاماً للكفايات فقط، بل تحدد أبعاداً قابلة للقياس والتحليل، يمكن من خلالها تشخيص واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية.

وقد حددت الوثيقة سبعة أبعاد رئيسة لكفايات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، هي: الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتكامل التربوي، والقياس والتقويم، والأخلاقيات والمسؤولية، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين. ويعكس هذا التقسيم تصوراً شاملاً للكفايات، إذ يبدأ من الفهم المفاهيمي للتقنية، ثم ينتقل إلى توظيفها في التدريس والتقويم، ثم إلى التعامل المسؤول مع البيانات والأخلاقيات، وينتهي بدعم المتعلمين وتطوير الممارسة المهنية.

يشير بُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي إلى قدرة عضو هيئة التدريس على فهم المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، والتمييز بين أدواته، وإدراك حدودها وإمكاناتها في العمل الأكاديمي. أما بُعد التكامل التربوي فيركز على تحويل إمكانات الذكاء الاصطناعي إلى ممارسات تعليمية، مثل تصميم المقررات والأنشطة، وتوظيف الأدوات الذكية في دعم التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. ويرتبط بُعد القياس والتقويم بقدرة عضو هيئة التدريس على توظيف الذكاء الاصطناعي في بناء أدوات التقييم، وتحليل نتائج الطلبة، وتقديم تغذية راجعة، ودعم القرارات الأكاديمية المبنية على البيانات.

أما بُعد الأخلاقيات والمسؤولية فيتعلق بالاستخدام الآمن والنزيه للذكاء الاصطناعي، من خلال حماية الخصوصية، والتحقق من المصادر، وتجنب التحيز، وضمان الشفافية والنزاهة العلمية. ويركز بُعد التطوير المهني المستمر على متابعة المستجدات، والتعلم الذاتي، وتبادل الخبرات، والمشاركة في مجتمعات الممارسة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. كما يهتم بُعد إدارة البيانات بقدرة عضو هيئة التدريس على جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسير مؤشراتها لدعم التدريس والبحث واتخاذ القرار. في حين يركز بُعد دعم المتعلمين على توظيف الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم، ومتابعة تقدم الطلبة، وتقديم دعم تكيفي وشامل يستجيب لاحتياجاتهم المختلفة.

ويظهر من هذه الأبعاد أن الوثيقة الوطنية تتبنى تصوراً تكاملياً للكفايات، يجمع بين المعرفة التقنية، والممارسة التربوية، والتحليل القائم على البيانات، والمسؤولية الأخلاقية. ومن ثم، فإن اعتماد هذه الوثيقة في البحث الحالي يوفر أساساً منهجياً لتحويل الكفايات إلى محاور قابلة للقياس، ويساعد على الكشف عن مستويات التمكن في كل بُعد، وتحديد جوانب القوة والفجوات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

يتضح مما سبق أن تناول الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي يتجه غالباً نحو أربعة مسارات رئيسة، ركز المسار الأول فيها على التحول الرقمي وتنامي الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما يرتبط بذلك من تهيئة البيئة التعليمية والبنية التحتية الداعمة (بارعيدة والصانع، 2022). واهتم المسار الثاني بوعي أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم وتصوراتهم نحو استخدام هذه التطبيقات في التعليم الجامعي والممارسات الأكاديمية (شانع وغليون، 2023؛ الغامدي، 2024). أما المسار الثالث، فتناول واقع

الاستخدام والتحديات والمتطلبات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البيئات الجامعية والتعليمية (الفيفي والدلالعة، 2022؛ مغربي، 2023). في حين ركز المسار الرابع على التدريب المهني وتنمية الكفايات اللازمة للاستخدام الفاعل والمسؤول لهذه التقنيات (Kitcharoen et al., 2024; Ng et al., 2023; UNESCO, 2024).

وتتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تأكيد أهمية الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد التحولات المؤثرة في التعليم الجامعي، وفي إبراز الحاجة إلى تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم المهنية لاستخدامه بصورة فاعلة ومسؤولة. فقد ركزت بعض الدراسات على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأظهرت وجود قبول أو ميل إيجابي نحو توظيفها في التعليم الجامعي، كما في دراسات شانع وغليون (2023)، والغامدي (2024)، ومحبوبي (2024). كما تناولت دراسات أخرى واقع الاستخدام والتحديات والمتطلبات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البيئات الجامعية والتعليمية، مثل دراسة الفيفي والدلالعة (2022)، ومغربي (2023)، في حين ركزت دراسات حديثة على الكفايات الرقمية والتدريب المهني اللازم لتكامل الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي (Khalil & Alsenaidi, 2024; Kitcharoen et al., 2024; Mah & Groß, 2024; Ng et al., 2023).

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بناء خلفيته النظرية، وتحديد أبعاد المشكلة البحثية، وتفسير العلاقة بين الوعي بالذكاء الاصطناعي وواقع توظيفه في الممارسات الأكاديمية، كما أسهمت في دعم الحاجة إلى قياس الكفايات بوصفها مدخلاً لتشخيص الجاهزية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس. كذلك أفادت هذه الدراسات في توجيه مناقشة النتائج، ولا سيما عند تفسير الفجوة بين الاتجاهات الإيجابية أو الوعي العام من جهة، ومستوى التوظيف التطبيقي والتحليلي للذكاء الاصطناعي في التدريس، والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين من جهة أخرى.

ومع ذلك، يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه لا يقتصر على قياس الاتجاهات أو التصورات أو واقع الاستخدام العام، ولا يتناول الذكاء الاصطناعي من زاوية تقنية أو تدريبية منفردة، بل يقدم تشخيصاً ميدانياً لكفايات أعضاء هيئة التدريس في ضوء وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025). كما يتميز بقياس الكفايات عبر سبعة أبعاد مترابطة تشمل الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتكامل التربوي، والقياس والتقويم، والأخلاقيات والمسؤولية، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين، مع فحص الفروق في هذه الكفايات تبعاً لبعض الخصائص الديمغرافية والمهنية داخل سياق جامعة الملك سعود. وبذلك يسد البحث فجوة تتعلق بمحدودية الدراسات التي تربط بين إطار وطني حديث للكفايات وواقع الممارسة الأكاديمية في التعليم الجامعي السعودي.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته طبيعة البحث وأهدافه المتمثلة في تشخيص واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية، وتحديد مستويات هذه الكفايات عبر أبعادها المختلفة، وفحص الفروق فيها تبعاً لبعض الخصائص الديمغرافية والمهنية، دون التدخل في المتغيرات أو إحداث تغيير فيها. وينسجم ذلك مع طبيعة الدراسات المسحية الكمية التي تهدف إلى تقديم وصف رقمي للاتجاهات أو الخصائص أو الآراء لدى عينة من المجتمع (Creswell, 2014). ويُعرّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أحد مناهج البحث العلمي الذي يهدف إلى وصف الظواهر كما هي في الواقع وصفاً دقيقاً، ثم تحليلها وتفسيرها من خلال تنظيم البيانات والكشف عن أنماطها ومستوياتها والفروق المرتبطة بها، دون تدخل مباشر من الباحث في متغيرات الظاهرة محل الدراسة (مليح والعسولي، 2020؛ عبيدات وآخرون، 2014).

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بمختلف كلياتها وتخصصاتها العلمية والإنسانية والصحية، البالغ عددهم (6166) عضو هيئة تدريس، وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة عن جامعة الملك سعود لعام 2025.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (372) عضو هيئة تدريس من المستجيبين للاستبانة الإلكترونية ملحق (1) التي وُزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. وبناءً على آلية جمع البيانات، تُعد العينة عينة عشوائية بسيطة، إذ أُتيحت فرصة المشاركة لجميع أعضاء هيئة التدريس من خلال توزيع الاستبانة الكترونياً من خلال مركز الاستبيانات التابع للجامعة، إضافة إلى إرسال رابط الاستبانة عبر مجموعات الواتس اب، والبريد الإلكتروني الرسمي لأعضاء هيئة التدريس(تواصل)، واستمرت فترة جمع البيانات ما يقارب (60) يوماً، ظل خلالها رابط الاستبانة متاحاً للمشاركين، مع المتابعة الدورية للاستجابات، ثم تم الاكتفاء بالعائد منها الذي بلغ (372) استجابة وبنسبة 6% من مجتمع البحث.

أداة البحث:

اعتمد البحث على أداة الاستبانة، التي تم إعدادها خصيصاً لتحقيق أهداف البحث، وقياس كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية. واستند بناء الاستبانة إلى وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم

الإلكتروني (2025)، بعد مواءمة أبعادها ومؤشراتها بما يتناسب مع سياق التعليم الجامعي وطبيعة الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

وتكوّنت الاستبانة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الديمغرافية والمهنية لأفراد العينة، وتشمل: الجنس، والدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة. وتضمن الجزء الثاني (40) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، هي: الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتكامل التربوي، والقياس والتقويم، والأخلاقيات والمسؤولية، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين. واستُجيب عن فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة التمكن من الممارسة، وذلك من خلال خمسة بدائل مرتبة تنازلياً هي: أتمكن من القيام به بكفاءة عالية = 5، أتمكن من القيام به بشكل جيد = 4، أتمكن من القيام به إلى حد متوسط = 3، أتمكن من القيام به بشكل محدود = 2، لا أتمكن من القيام بذلك = 1.

صدق أداة البحث وثباتها:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة محكّمين من المتخصصين في تقنيات التعليم والذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، بهدف التحقق من ملاءمة الفقرات لأبعادها، ووضوح الصياغة، وخلو الأداة من التكرار أو التداخل بين الفقرات. وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكّمين، مع الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر. كما تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية مكوّنة من (34) عضو هيئة تدريس، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية للأداة. وقد جاءت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، بما يشير إلى اتساق فقرات الأداة مع أبعادها وملاءمتها لقياس الكفايات المستهدفة. وللتحقق من ثبات الأداة، حُسب معامل ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم الثبات لأبعاد الاستبانة بين (0.952) و(0.973)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (0.989)، ويشير ما سبق إلى توفر مؤشرات صدق وثبات داعمة لملاءمة الأداة للتطبيق الميداني.

إجراءات البحث:

- نُفذت إجراءات البحث وفق تسلسل منهجي بدأً ببناء الاستبانة في ضوء وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2025)، ثم مواءمة أبعادها ومؤشراتها مع سياق التعليم الجامعي وطبيعة الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- تحكيم الاستبانة، وإجراء التعديلات اللازمة، والتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها
- توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

- بعد انتهاء فترة جمع البيانات، جرى ترميز الاستجابات، وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي، ومراجعتها للتأكد من اكتمالها وسلامتها، تمهيداً لتحليلها واستخلاص النتائج.

الأساليب الإحصائية:

عولجت البيانات الكمية الناتجة عن تطبيق الاستبانة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، بهدف تنظيم البيانات وتحليلها واستخراج المؤشرات الوصفية والاستدلالية التي تسهم في تشخيص واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية. وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة فيما يأتي:

1. **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف خصائص أفراد العينة وفق المتغيرات الديمغرافية والمهنية .
2. **المتوسطات الحسابية:** لتحديد مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وفي الأداة ككل .
3. **الانحرافات المعيارية:** لقياس درجة تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسطات الحسابية .
4. **الأوزان النسبية والترتيب التنازلي:** لترتيب الأبعاد والفقرات بحسب مستوى التمكن من الكفايات .
5. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)** : للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات وأبعادها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة .
6. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)** : للتحقق من ثبات أداة البحث .
7. **اختبار(t-test)** : للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الثنائية، مثل الجنس .
8. **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)** : للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمتغيرات التي تتكون من أكثر من فئة، مثل الدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة .
9. **اختبار شافيه (Scheffé)** : لتحديد اتجاه الفروق البعدية عند ظهور فروق دالة إحصائياً في تحليل التباين الأحادي .

وقد وُظف الإحصاء الوصفي لتحديد مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس، كما وُظف الإحصاء الاستدلالي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة في ضوء المتغيرات الديمغرافية والمهنية المعتمدة في البحث.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على: ما مستوى كفاية الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الممارسات الأكاديمية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول(1) :

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول: الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	4	أدرك حدود استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ومجالات قوتها وضعفها قبل الاعتماد عليها في العمل الأكاديمي.	3.34	1.33	66.80	متوسط
2	2	أميز بين أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة وأختار الأنسب منها لمهامي الأكاديمية، وأتابع مستجداتها بانتظام.	2.99	1.23	59.80	متوسط
3	3	أُكيّف أدوات الذكاء الاصطناعي لتتناسب مع احتياجات مقرراتي الدراسية أو مشاريعي البحثية.	2.99	1.26	59.80	متوسط
4	1	أشرح المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي (مثل التعلم الآلي والنماذج التوليدية) بصورة مبسطة لطلبتي أو زملائي.	2.92	1.33	58.40	متوسط
		البعد الأول: الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي ككل	**3.06**	**1.15**	**61.20**	**متوسط**

يوضح جدول (1) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي بلغ (3.06) بانحراف معياري قدره (1.15)، وهي درجة تمكن متوسطة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (4) المتعلقة بإدراك حدود استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ومجالات قوتها وضعفها قبل الاعتماد عليها في العمل الأكاديمي، بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وانحراف معياري (1.33). في حين جاءت العبارة (1) المتعلقة بشرح المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي بصورة مبسطة للطلبة أو الزملاء في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (1.33).

وتشير درجة التمكن المتوسطة في بُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي إلى أن أفراد العينة يقفون في مستوى وسط بين الوعي العام بهذه التقنيات والتمكن العميق والمنظم منها. فهذا المستوى لا يدل على ضعف كامل في المعرفة، ولا يعكس في الوقت نفسه امتلاكاً راسخاً للكفاية، بل يكشف عن معرفة أولية قابلة للبناء، تحتاج إلى تطوير أكثر منهجية. ويعني ذلك أن فهم أعضاء هيئة التدريس للذكاء الاصطناعي ما يزال في مرحلة انتقالية، إذ توجد لديهم قابلية للتعامل مع التقنية وإدراك أهميتها في العمل الأكاديمي، إلا أن

هذا الفهم يحتاج إلى تعميق معرفي وتدريب موجه يساعد على ربط المفاهيم الأساسية بآليات الاستخدام التربوي والبحثي المسؤول.

وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة الشمري (2023) من وجود تقدير إيجابي لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تنمية المحتوى الذكي، كما تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة محبوبي (2024) من وجود ميول إيجابية لدى أساتذة التعليم العالي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استمرار عوائق وصعوبات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف. غير أن النتيجة الحالية تضيف بعداً تشخيصياً أكثر تحديداً، إذ لا تكتفي بالكشف عن الاتجاهات أو الميول، بل تبين أن مستوى الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي لدى أفراد العينة يقع في المستوى المتوسط، بما يجعله قاعدة أولية قابلة للتطوير، لكنه لا يزال بحاجة إلى بناء مفاهيمي وتطبيقي أكثر تنظيماً.

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: ما مستوى كفاية التكامل التربوي للذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم التدريس والأنشطة التعليمية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد التكامل التربوي، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني: التكامل التربوي (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	5	أدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم المقررات والأنشطة التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.	2.76	1.29	55.20	متوسط
2	9	أطور ممارساتي التدريسية بشكل دوري وأتبنى أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم على مستوى المقررات والمسارات التعليمية.	2.64	1.33	52.80	متوسط
3	6	أصمم مصادر تعليمية وأنشطة تفاعلية (مثل فيديوهات، عروض، محاكاة، أو أنشطة عملية) باستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم الذاتي وتفاعل الطلاب.	2.40	1.29	48.00	محدود
4	8	أوظف الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية أو شبه فورية للمتعلمين على الواجبات والأنشطة.	2.28	1.29	45.60	محدود
5	7	أصمم مسارات وأنشطة تعلم تكيفية باستخدام الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتُخصص لكل طالب أو مجموعة.	2.21	1.24	44.20	محدود
		البعد الثاني: التكامل التربوي ككل	**2.46**	**1.16**	**49.20**	**محدود**

يوضح جدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد التكامل التربوي بلغ (2.46) بانحراف معياري قدره (1.16)، وهي درجة تمكن محدودة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (5) المتعلقة بدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم المقررات والأنشطة التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري (1.29)، وهي درجة تمكن متوسطة. في حين جاءت العبارة (7) المتعلقة بتصميم مسارات وأنشطة تعلم تكيفية تراعي الفروق الفردية وتخصص الدعم لكل طالب أو مجموعة في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.21) وانحراف معياري (1.24)، وهي درجة تمكن محدودة.

وتشير درجة التمكن المحدودة في بُعد التكامل التربوي إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسة التعليمية لدى أفراد العينة لم يصل بعد إلى مستوى التكامل المنهجي داخل تصميم التدريس. فالتكامل التربوي لا يعني مجرد استخدام أداة ذكية في إعداد محتوى أو نشاط، بل يعني توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة مقصودة ومخططة في بناء الخبرة التعليمية، ومواءمتها مع مخرجات التعلم، وتصميم أنشطة وتغذية راجعة ودعم تعلم يستجيب لاختلاف احتياجات الطلبة. ومن ثم، فإن المستوى المحدود في هذا البُعد يكشف أن استخدام الذكاء الاصطناعي ما يزال أقرب إلى الاستخدام الجزئي أو المساند، ولم يتحول بعد إلى عنصر مدمج في بنية التصميم التعليمي واتخاذ القرارات التدريسية.

وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة الشمري (2023) من وجود تقدير إيجابي لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الممارسات التعليمية، كما تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة محبوبي (2024) من وجود ميول إيجابية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي مع استمرار عوائق مرتبطة بالاستخدام والتوظيف. غير أن النتيجة الحالية توضح أن القبول أو التقدير الإيجابي لا يكفي وحده لتحقيق التكامل التربوي إذ يظل الدمج محدوداً ما لم يقترن بفهم تصميمي وتدريب تطبيقي يساعد عضو هيئة التدريس على تحويل أدوات الذكاء الاصطناعي إلى ممارسات تعليمية مخططة ومتصلة بمخرجات التعلم. ويمكن فهم ذلك في ضوء ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يبقى في مستوى الاستخدام الداعم، ولا ينتقل تلقائياً إلى مستوى التمكين التربوي الأعمق القائم على التخصيص، والتحليل، وتحسين قرارات التعلم.

للإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على: ما مستوى كفاية توظيف الذكاء الاصطناعي في القياس والتقويم الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد القياس والتقويم، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث: القياس والتقويم (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	10	أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم اختبارات أو أسئلة تقييمية متنوعة (مثل بنوك الأسئلة أو الاختبارات التكوينية).	2.88	1.37	57.60	متوسط
1	12	أتحقق من عدالة وموثوقية مخرجات أدوات التقويم المدعومة بالذكاء الاصطناعي قبل الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات أكاديمية	2.88	1.43	57.60	متوسط
2	11	أصمم استراتيجيات وأدوات تقييم بالذكاء الاصطناعي تتوافق مع مخرجات التعلم وتدعم القرارات الأكاديمية.	2.53	1.34	50.60	محدود
3	15	أستخدم نتائج التحليلات التي توفّرها أنظمة الذكاء الاصطناعي لتحسين طرائق التدريس أو تطوير خطط البحث العلمي.	2.48	1.34	49.60	محدود
4	13	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج تقويم الطلبة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	2.32	1.30	46.40	محدود
5	14	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي التحليلية لاكتشاف الأنماط التنبؤية وتوجيه ممارساتي الأكاديمية.	2.13	1.24	42.60	محدود
6	16	أتابع تقدم الطلبة باستخدام تقارير الذكاء الاصطناعي وأطبق آليات تدخل مبكر عند الحاجة.	2.10	1.25	42.00	محدود
		البعد الثالث: القياس والتقويم ككل	**2.48**	**1.13**	**49.60**	**محدود**

يوضح جدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القياس والتقويم بلغ (2.48) بانحراف معياري قدره (1.13)، وهي درجة تمكن محدودة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارتان (10) و(12)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (2.88)، بانحراف معياري قدره (1.37) للعبارة (10)، و(1.43) للعبارة (12)، وهما بدرجة تمكن متوسطة. وقد تعلقت هاتان العبارتان بالاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم اختبارات أو أسئلة تقييمية متنوعة، والتحقق من عدالة وموثوقية مخرجات أدوات التقويم المدعومة بالذكاء الاصطناعي قبل الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات أكاديمية. في المقابل، جاءت العبارة (16)

المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة باستخدام تقارير الذكاء الاصطناعي وتطبيق آليات التدخل المبكر عند الحاجة في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وانحراف معياري (1.25)، وهي درجة تمكن محدودة.

وتشير درجة التمكن المحدودة في بُعد القياس والتقويم إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في هذا المجال لم يصل بعد إلى مستوى الاستخدام التقويمي العميق القائم على البيانات. فالقياس والتقويم المدعوم بالذكاء الاصطناعي لا يقتصر على الاستفادة من الأدوات في إعداد الأسئلة أو مراجعة المخرجات، بل يتطلب قدرة على بناء استراتيجيات تقييم متكاملة، وتحليل نتائج التعلم، وتفسير مؤشرات الأداء، وتوظيفها في تحسين التدريس واتخاذ قرارات أكاديمية أكثر دقة. ومن ثم، فإن محدودية هذا البُعد تكشف أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم ما يزال أقرب إلى الاستخدام المساند أو الجزئي، ولم يتحول بعد إلى ممارسة تحليلية مستمرة تسهم في فهم تعلم الطلبة، ومتابعة تقدمهم، والتدخل المبكر عند الحاجة.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يبقى في مستوى الاستخدام الداعم، ولا ينتقل تلقائياً إلى مستويات أكثر تقدماً من التحليل والتخصيص ودعم القرار التعليمي. كما تتقاطع هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة محبوبي (2024) من وجود ميول إيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استمرار عوائق وصعوبات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف إذ توضح النتيجة الحالية أن القابلية الإيجابية أو الاستخدام الأولي لا يكفيان لبلوغ مستوى متقدم في القياس والتقويم المدعوم بالذكاء الاصطناعي، ما لم يقترنا بتدريب متخصص وممارسات مؤسسية تساعد عضو هيئة التدريس على توظيف البيانات ومؤشرات التعلم في تحسين قراراته الأكاديمية.

للإجابة عن السؤال الرابع، الذي ينص على: ما مستوى كفاية الالتزام بالأخلاقيات والمسؤولية في استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد الأخلاقيات والمسؤولية، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الرابع: الأخلاقيات والمسؤولية (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	18	أتجنب الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي في الأعمال الأكاديمية أو البحثية وأضمن أن تعكس أعمالي قيم النزاهة العلمية.	3.98	1.33	79.60	جيد

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
2	19	أتحقق من سلامة الاقتباس والمرجع الأصلي عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الكتابة أو التلخيص أو تحليل النصوص.	3.92	1.40	78.40	جيد
3	20	أوضح لطلابي حدود الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي وآثاره الأخلاقية، وأرشدهم لكيفية توظيفه بما يتوافق مع القيم الأكاديمية.	3.74	1.38	74.80	جيد
4	17	أحافظ على سرية وخصوصية بيانات الطلبة والباحثين عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وألتزم بسياسات الجامعة في حوكمة البيانات.	3.63	1.46	72.60	جيد
5	21	أتحقق من مصادر البيانات وآليات عمل الذكاء الاصطناعي لتجنب الانحياز في نتائجه.	3.62	1.43	72.40	جيد
6	22	أشارك في وضع أو تنفيذ إجراءات لضمان حماية بيانات الطلاب والباحثين وتقليل التحيز في نتائج الذكاء الاصطناعي.	3.03	1.56	60.60	متوسط
البعد الرابع: الأخلاقيات والمسؤولية ككل			**3.65**	**1.22**	**73.00**	**جيد**

يوضح جدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد الأخلاقيات والمسؤولية بلغ (3.65) بانحراف معياري قدره (1.22)، وهي درجة تمكن جيدة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (18) المتعلقة بتجنب الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي في الأعمال الأكاديمية أو البحثية وضمان اتساقها مع قيم النزاهة العلمية، بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (1.33)، وهي درجة تمكن جيدة. في المقابل، جاءت العبارة (22) المتعلقة بالمشاركة في وضع أو تنفيذ إجراءات لضمان حماية بيانات الطلبة والباحثين وتقليل التحيز في نتائج الذكاء الاصطناعي في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وانحراف معياري (1.56)، وهي درجة تمكن متوسطة.

وتشير درجة التمكن الجيدة في بُعد الأخلاقيات والمسؤولية إلى أن هذا البُعد جاء في مستوى أعلى من بقية أبعاد الكفايات لدى أفراد العينة. وتعكس هذه النتيجة وجود وعي أكاديمي واضح بأن استخدام الذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يكون استخداماً آلياً أو غير مراقب، بل يجب أن يظل محكوماً بقيم النزاهة، والخصوصية، والشفافية، والمسؤولية عن المخرجات. ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس أكثر قدرة على إدراك المخاطر الأخلاقية المباشرة المرتبطة بالاستخدام الفردي لأدوات الذكاء الاصطناعي، مقارنة بقدرتهم

على المشاركة في بناء إجراءات مؤسسية منظمة لحوكمة هذا الاستخدام. ومن ثم، فإن ارتفاع هذا البُعد لا يعني اكتمال الكفاية الأخلاقية في جميع مستوياتها، بل يشير إلى أن الوعي الأخلاقي الفردي أكثر حضوراً من الممارسة التنظيمية أو المؤسسية المرتبطة بحماية البيانات وتقليل التحيز ووضع ضوابط الاستخدام.

وتتسق هذه النتيجة مع ما تؤكده منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة من أن الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم يستلزم مراعاة الخصوصية، والشفافية، والعدالة، والتحقق من المخرجات، وتجنب التحيز، بما يجعل البعد الأخلاقي مكوناً جوهرياً في كفايات توظيف الذكاء الاصطناعي (UNESCO, 2023, 2024). كما يمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما ناقشه بكاري (2022) من تحديات مرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما تفرضه من حاجة إلى أطر تربوية وتنظيمية مسؤولة. وبناءً على ذلك، فإن تقدم بُعد الأخلاقيات والمسؤولية في نتائج البحث لا يعني أن البعد التنظيمي قد تحقق بالقدر نفسه، بل يكشف عن فرصة مهمة لتحويل الوعي الأخلاقي الفردي لدى أعضاء هيئة التدريس إلى سياسات وإجراءات وممارسات مؤسسية أكثر وضوحاً.

للإجابة عن السؤال الخامس، الذي ينص على: ما مستوى كفاية التطوير المهني المستمر في مجال الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد التطوير المهني، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الخامس: التطوير المهني المستمر (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	24	أحرص على التعلم الذاتي من المنصات المفتوحة والدورات الإلكترونية ومجتمعات الممارسة لتطوير كفاياتي في الذكاء الاصطناعي.	3.23	1.35	64.60	متوسط
2	25	أتبادل الخبرات حول أفضل الممارسات في استخدام الذكاء الاصطناعي مع زملائي داخل الجامعة، وأسهم في بناء ثقافة مهنية داعمة للتعلم التعاوني.	3.01	1.35	60.20	متوسط
3	23	أشارك بانتظام في برامج تدريبية أو فعاليات علمية حول الذكاء الاصطناعي في التعليم أو البحث العلمي، وأسعى لتطبيق ما أتعلمه في ممارساتي الأكاديمية.	2.94	1.43	58.80	متوسط

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
4	27	أضع خطة تطوير مهني شخصية لتطوير كفاياتي المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وأتابع تقدمي فيها.	2.52	1.37	50.40	محدود
5	28	أقود وأشارك في مبادرات ومجتمعات تعلم داخل الجامعة لتفعيل الذكاء الاصطناعي، وأسهم في التخطيط أو التنسيق لمشاريع تطويرية مرتبطة به.	2.20	1.32	44.00	محدود
6	26	أسهم في تصميم أو تنفيذ مبادرات تدريبية أو لقاءات علمية داخل الجامعة أو خارجها لتعزيز وعي المجتمع الأكاديمي باستخدامات الذكاء الاصطناعي.	2.17	1.32	43.40	محدود
البعد الخامس: التطوير المهني ككل			**2.68**	**1.19**	**53.60**	**متوسط**

يوضح جدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد التطوير المهني بلغ (2.68) بانحراف معياري قدره (1.19)، وهي درجة تمكن متوسطة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (24) المتعلقة بالحرص على التعلم الذاتي من المنصات المفتوحة والدورات الإلكترونية ومجتمعات الممارسة لتطوير الكفايات في الذكاء الاصطناعي، بمتوسط حسابي بلغ (3.23) وانحراف معياري (1.35)، وهي درجة تمكن متوسطة. في المقابل، جاءت العبارة (26) المتعلقة بالإسهام في تصميم أو تنفيذ مبادرات تدريبية أو لقاءات علمية لتعزيز وعي المجتمع الأكاديمي باستخدامات الذكاء الاصطناعي في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وانحراف معياري (1.32)، وهي درجة تمكن محدودة.

وتشير درجة التمكن المتوسطة في بُعد التطوير المهني المستمر إلى أن أفراد العينة يمتلكون قابلية أولية لتطوير كفاياتهم في مجال الذكاء الاصطناعي، إلا أن هذه القابلية لم تتحول بعد إلى ممارسة مهنية منظمة ومستدامة. فالتطوير المهني في مجال الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على حضور دورات أو متابعة مصادر تعلم متفرقة، بل يتطلب مساراً تدريبياً مخططاً، ومتابعة مستمرة للمستجدات، وتبادلاً منظماً للخبرات، ومشاركة فاعلة في مجتمعات تعلم ومبادرات مهنية داخل البيئة الجامعية. ومن ثم، فإن المستوى المتوسط في هذا البُعد يعكس وجود استعداد للتعلم ومتابعة التطورات، لكنه يشير في الوقت نفسه إلى حاجة هذا الاستعداد إلى تنظيم مؤسسي وتدريب موجه يساعد على تحويل التعلم الفردي إلى ممارسة تطوير مهني أكثر استدامة.

وتتقاطع هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة محبوبي (2024) من وجود ميول إيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استمرار عوائق وصعوبات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف. كما

تنسجم مع ما أبرزته دراسة الشمري (2023) من وجود تقدير إيجابي لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تنمية المحتوى الذكي، بما يعكس قابلية أولية للتبني والتعلم. غير أن النتيجة الحالية تضيف بعداً أكثر تحديداً إذ تبين أن قابلية التعلم لا تكفي وحدها لبناء كفاية مهنية مستدامة، ما لم ترتبط بتدريب منظم ومسارات تطوير واضحة. ويتسق ذلك مع ما أظهرته دراسة كيتشاروين وزملائه (Kitcharoen et al., 2024) من أن التدريب المهني المنظم في مجال الذكاء الاصطناعي للأشياء يسهم في تحسين معرفة المعلمين وكفاياتهم المرتبطة بهذه التقنيات، ومع ما أشارت إليه دراسة خليل والسنيدي (Khalil & Alsenaidi, 2024) في سياق التعليم العالي العُماني من أهمية التطوير المهني المستمر والتدريب الموجّه لتكامل الذكاء الاصطناعي بفاعلية في التعليم العالي.

للإجابة عن السؤال السادس، الذي ينص على: ما مستوى كفاية إدارة البيانات الأكاديمية والبحثية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بعد إدارة البيانات، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد السادس: إدارة البيانات (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	30	أعالج البيانات باستخدام الذكاء الاصطناعي، مثل تنظيفها وتصحيح الأخطاء قبل التحليل.	2.54	1.40	50.80	محدود
2	32	أستخدم تحليلات البيانات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي لدعم تطوير المقررات أو المشاريع البحثية.	2.44	1.31	48.80	محدود
3	31	أحفظ البيانات وأطبق ضوابط الأمان، بما في ذلك التشفير وتحديد صلاحيات الوصول.	2.42	1.46	48.40	محدود
4	33	أقرأ وأفسر المؤشرات ولوحات المعلومات الناتجة عن أنظمة الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات الأكاديمية.	2.39	1.37	47.80	محدود
5	35	أحلل البيانات المعقدة باستخدام الذكاء الاصطناعي وأستخلص الأنماط لدعم خطط تحسين الأداء الأكاديمي أو البحثي.	2.32	1.30	46.40	محدود
6	34	أستخدم نتائج التحليلات لتخصيص الموارد التعليمية (مثل	2.29	1.29	45.80	محدود

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
		الأنشطة، الدعم الإرشادي، وقت التدريس) بما يتناسب مع احتياجات الطلبة أو متطلبات مشاريعي البحثية.				
7	29	أجمع بيانات الطلبة وبيانات أبحاثي بطريقة منظمة ودقيقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.	2.28	1.28	45.60	محدود
8	36	أصمم أو أشارك في تطوير نماذج تحليلية بالذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار الأكاديمي أو البحثي داخل الجامعة.	2.03	1.22	40.60	محدود
		البعد السادس: إدارة البيانات ككل	**2.34**	**1.16**	**46.80**	**محدود**

يوضح جدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد إدارة البيانات بلغ (2.34) بانحراف معياري قدره (1.16)، وهي درجة تمكن محدودة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (30) المتعلقة بمعالجة البيانات باستخدام الذكاء الاصطناعي، مثل تنظيفها وتصحيح الأخطاء قبل التحليل، بمتوسط حسابي بلغ (2.54) وانحراف معياري (1.40)، وهي درجة تمكن محدودة. في المقابل، جاءت العبارة (36) المتعلقة بتصميم أو المشاركة في تطوير نماذج تحليلية بالذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار الأكاديمي أو البحثي داخل الجامعة في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وانحراف معياري (1.22)، وهي درجة تمكن محدودة.

وتشير درجة التمكن المحدودة في بُعد إدارة البيانات إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعامل مع البيانات الأكاديمية والبحثية لم يصل بعد إلى مستوى النضج التحليلي الذي يمكّن عضو هيئة التدريس من تحويل البيانات إلى معرفة قابلة للاستخدام في تحسين التدريس والبحث واتخاذ القرار. فإدارة البيانات المدعومة بالذكاء الاصطناعي لا تعني مجرد التعامل مع البيانات بوصفها ملفات أو مدخلات رقمية، بل تتطلب قدرة على جمعها وتنظيمها وحمايتها وتحليلها وتفسير مؤشراتها وربطها بسياقات تعليمية وبحثية محددة. ومن ثم، فإن محدودية هذا البُعد تكشف أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة البيانات ما يزال أقرب إلى المعالجة الأولية أو الاستخدام الجزئي، ولم يتحول بعد إلى ممارسة تحليلية متقدمة تدعم اتخاذ قرارات أكاديمية وبحثية مبنية على الأدلة.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يبقى في مستوى الاستخدام الداعم، ولا ينتقل تلقائياً إلى مستويات أكثر تقدماً من التحليل والتخصيص ودعم القرار التعليمي. كما تتقاطع هذه النتيجة مع ما تشير إليه الأدبيات

الحديثة (OECD, 2023; UNESCO, 2023) من أن الاستخدام الفاعل للذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب جاهزية في إدارة البيانات، وفهماً لطبيعة المؤشرات، وقدرة على توظيفها بصورة مسؤولة في تحسين الممارسات التعليمية والبحثية. وبناءً على ذلك، فإن انخفاض مستوى هذا البُعد يكشف عن حاجة واضحة إلى تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في إدارة البيانات بوصفها مدخلاً أساسياً للانتقال من الاستخدام العام لأدوات الذكاء الاصطناعي إلى الاستخدام التحليلي القائم على الأدلة.

للإجابة عن السؤال السابع، الذي ينص على: ما مستوى كفاية دعم المتعلمين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات بُعد دعم المتعلمين، وجاءت النتائج مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما هو مبين في الجدول (7):

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد السابع: دعم المتعلمين (ن=372)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة التمكن
1	37	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير مسارات تعلم شخصية وتكييف الدعم وفق قدرات واحتياجات الطلبة، مع ضمان شمولية الخدمات لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.15	1.28	43.00	محدود
2	38	أصمم وأشارك في تطوير آليات واستراتيجيات دعم تعلم تكيفية وشاملة باستخدام الذكاء الاصطناعي لضمان استمرارية الدعم ومراعاة تنوع المتعلمين.	2.13	1.30	42.60	محدود
2	40	أتيح موارد وأنشطة مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وأطور استراتيجيات دعم قابلة للتكييف تلقائياً حسب أداء واحتياجات الطلبة المتغيرة.	2.13	1.28	42.60	محدود
3	39	أتابع تقدم الطلبة وأتنبأ بالاحتياجات الإضافية، وأقدم الإرشاد الأكاديمي أو المهني المناسب باستخدام الذكاء الاصطناعي.	2.12	1.27	42.40	محدود
		البعد السابع: دعم المتعلمين ككل	**2.13**	**1.19**	**42.60**	**محدود**

يوضح جدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد دعم المتعلمين بلغ (2.13) بانحراف معياري قدره (1.19)، وهي درجة تمكن محدودة. كما تبين أن أعلى فقرات هذا البُعد كانت العبارة (37) المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي لتوفير مسارات تعلم شخصية وتكييف الدعم وفق قدرات واحتياجات الطلبة، مع ضمان شمولية الخدمات لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، بمتوسط حسابي بلغ (2.15) وانحراف معياري (1.28)، وهي درجة تمكن محدودة. في المقابل، جاءت العبارة (39) المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة والتنبؤ باحتياجاتهم الإضافية وتقديم الإرشاد الأكاديمي أو المهني المناسب باستخدام الذكاء الاصطناعي في أدنى الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري (1.27)، وهي درجة تمكن محدودة.

وتشير درجة التمكن المحدودة في بُعد دعم المتعلمين إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة تعلم الطلبة لم يصل بعد إلى مستوى الدعم الشخصي والتكيفي المنظم. فهذا البُعد يتطلب أكثر من مجرد استخدام أدوات رقمية مساندة إذ يرتبط بقدرة عضو هيئة التدريس على توظيف البيانات والمؤشرات لفهم احتياجات الطلبة، ومتابعة تقدمهم، وتقديم دعم مناسب في الوقت الملائم. ومن ثم، فإن مجيء هذا البُعد في أدنى مستويات الكفايات يكشف أن استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أفراد العينة ما يزال بعيداً عن التوظيف المتقدم الذي يجعل التقنية أداة لفهم المتعلم، وتخصيص التعلم، وتعزيز الشمول، ودعم اتخاذ قرارات تربوية أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يبقى في مستوى الاستخدام الداعم، ولا ينتقل تلقائياً إلى مستويات أكثر تقدماً من التخصيص والتحليل ودعم القرار التعليمي. كما تتقاطع هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا الشمري (2023) ومحبوبي (2024) من وجود تقدير أو ميول إيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استمرار تحديات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف إذ توضح النتيجة الحالية أن القبول أو الاتجاه الإيجابي لا يكفيان لتمكين عضو هيئة التدريس من استخدام الذكاء الاصطناعي في تقديم دعم تعلم شخصي وتكيفي وشامل. وبناءً على ذلك، فإن انخفاض هذا البُعد يبرز حاجة واضحة إلى تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في توظيف الذكاء الاصطناعي لدعم المتعلمين، لا بوصفه أداة مساعدة عامة، بل بوصفه مدخلاً لتحسين متابعة التعلم، وتخصيص الدعم، والاستجابة للفروق الفردية بين الطلبة.

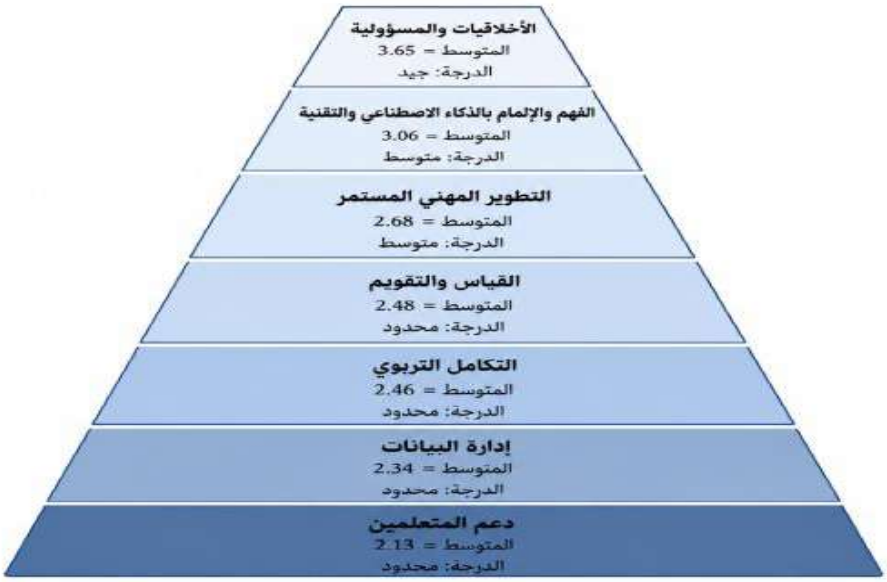
التفسير التكاملي لنتائج الكفايات السبعة

تكشف النتائج، عند النظر إليها في صورتها الكلية، عن نمط غير متوازن في كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية. فقد جاء بُعد الأخلاقيات والمسؤولية في المرتبة الأعلى بدرجة تمكن جيدة، في حين جاء بُعدا الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والتطوير المهني المستمر في

مستوى متوسط، بينما جاءت أبعاد التكامل التربوي، والقياس والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين في مستوى محدود، كما في شكل (1). ويشير هذا الترتيب إلى أن الجوانب المرتبطة بالوعي الأخلاقي والمعرفة العامة والاستعداد للتعلم أكثر حضوراً لدى أفراد العينة من الجوانب المرتبطة بالتوظيف التطبيقي والتحليلي المتقدم للذكاء الاصطناعي داخل التدريس، والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم تعلم الطلبة.

شكل (1)

الترتيب الهرمي لأبعاد كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي وفق المتوسطات الحسابية



ويمكن تفسير تقدم بُعد الأخلاقيات والمسؤولية بأن قضايا النزاهة العلمية، والخصوصية، والتحقق من المخرجات، وتجنب الاعتماد الكامل على أدوات الذكاء الاصطناعي أصبحت أكثر وضوحاً في الوعي الأكاديمي نظراً لارتباطها المباشر بمصداقية العمل الجامعي وجودة المخرجات التعليمية والبحثية. ويتسق ذلك مع ما تؤكده منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة من أن الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب مراعاة الخصوصية، والشفافية، والمساءلة، والعدالة، وتجنب التحيز، وحماية البيانات (UNESCO, 2023, 2024). كما ينسجم هذا التقدم مع ما تضمنته وثيقة الكفايات الوطنية (2025) من تأكيد على الأخلاقيات والمسؤولية بوصفها أحد الأبعاد الجوهرية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي. ومع ذلك، فإن تقدم هذا البُعد لا يعني اكتمال الكفاية الأخلاقية في جميع

مستوياتها إذ أظهرت النتائج أن الوعي الأخلاقي الفردي أكثر حضوراً من المشاركة المؤسسية المنظمة في وضع الإجراءات والسياسات المرتبطة بحوكمة استخدام الذكاء الاصطناعي.

وفي المقابل، فإن حصول بُعدي الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي والتقنية، والتطوير المهني المستمر على مستوى متوسط يشير إلى وجود معرفة أولية وقابلية للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس، لكنها لم تصل بعد إلى مستوى التمكن العميق أو الممارسة المهنية المنتظمة. فالمستوى المتوسط في الفهم والإلمام يعكس مرحلة انتقالية بين الوعي العام بالتقنية والقدرة المنهجية على توظيفها في مواقف تعليمية وبحثية متنوعة. كما أن المستوى المتوسط في التطوير المهني يدل على وجود استعداد للتعلم ومتابعة المستجدات، إلا أن هذا الاستعداد ما يزال بحاجة إلى تنظيم مؤسسي ومسارات تدريبية موجهة حتى يتحول إلى ممارسة مهنية مستدامة. وتتقاطع هذه القراءة مع ما أشارت إليه دراستا الشمري (2023) ومحبوبي (2024) من وجود تقدير أو ميول إيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استمرار تحديات مرتبطة بالاستخدام والتوظيف. كما يدعمها ما أظهرته دراسة كيتشاروين وزملائه (Kitcharoen et al., 2024) من أهمية التدريب المهني المنظم في تحسين معرفة المعلمين وكفاياتهم المرتبطة بهذه التقنيات.

أما الأبعاد التي جاءت في مستوى محدود، فهي الأبعاد الأكثر ارتباطاً بالتوظيف العملي والتحليلي للذكاء الاصطناعي، مثل التكامل التربوي، والقياس والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين. وهذه الأبعاد لا تقتصر على معرفة الأداة أو استخدامها بصورة عامة، بل تتطلب قدرة أعلى على تصميم خبرات تعلم مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتحليل بيانات الطلبة، وتفسير المؤشرات، وتقديم تغذية راجعة، وتخصيص الدعم وفق احتياجات المتعلمين. ومن ثم، فإن انخفاض هذه الأبعاد يكشف أن التحدي لا يتمثل في القبول العام للذكاء الاصطناعي أو الوعي بفوائده فقط، بل في تحويل هذا القبول إلى ممارسة أكاديمية قائمة على التصميم، والتحليل، والتخصيص، واتخاذ القرار المبني على البيانات.

ويمكن فهم هذا النمط في ضوء ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يبقى في مستوى الاستخدام الداعم، ولا ينتقل تلقائياً إلى مستويات أكثر تقدماً من التخصيص، والتحليل، ودعم القرار التعليمي. وبناءً على ذلك، فإن نتائج البحث الحالي تشير إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أفراد العينة لا يزال أقرب إلى مرحلة الوعي والاستخدام العام، ولم يصل بعد بصورة كافية إلى مرحلة التوظيف المتقدم الذي يدمج الذكاء الاصطناعي في صميم الممارسة الأكاديمية.

كما يشير حصول بُعد دعم المتعلمين على أدنى ترتيب في الكفايات، يعزز هذه القراءة، إذ إن هذا البُعد يمثل أحد أكثر مستويات الدمج تعقيداً، إذ يتطلب القدرة على فهم احتياجات الطلبة، ومتابعة تقدمهم، وتقديم دعم شخصي وتكيفي باستخدام البيانات. ولا يمكن تحقيق ذلك من خلال الاستخدام

الفردي البسيط للأدوات، بل يحتاج إلى تكامل بين الكفاية التقنية، والتصميم التربوي، وتحليل البيانات، وآليات الدعم الأكاديمي. وهذا يفسر لماذا جاءت الأبعاد المرتبطة بالتحليل والتخصيص والدعم في مستويات أدنى من الأبعاد المرتبطة بالوعي الأخلاقي أو المعرفة العامة. وبذلك، فإن القراءة التكاملية للنتائج لا تقدم مجرد ترتيب رقمي للكفايات، بل تكشف خريطة واضحة لتدرج مستوى التمكن لدى أعضاء هيئة التدريس. فقد جاء بُعد الأخلاقيات والمسؤولية في المستوى الأعلى، بينما ظهرت الفجوة الأوضح في الأبعاد التي تتطلب استخداماً تطبيقياً وتحليلياً أكثر تقدماً. وهذا يعني أن كفايات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في دمج الذكاء الاصطناعي تمر بمرحلة انتقالية إذ يوجد وعي أخلاقي جيد، ومعرفة عامة متوسطة، واستعداد مهني أولي، لكن التوظيف العميق في التدريس، والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين لا يزال محدوداً.

للإجابة عن السؤال الثامن، الذي ينص على: ما مدى اختلاف مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي باختلاف بعض الخصائص الديمغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، الكلية، سنوات الخبرة)؟

تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس، كما تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لمتغيرات الدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجداول (8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14):

جدول(8)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي	ذكور	154	11.65	4.87	2.122	370	0.05
	إناث	218	12.67	4.38			
التكامل التربوي	ذكور	154	12.03	6.41	0.743	370	0.458 غير دال
	إناث	218	12.48	5.38			
القياس والتقويم	ذكور	154	17.09	8.46	0.483	370	0.629 غير دال
	إناث	218	17.50	7.58			
الأخلاقيات والمسؤولية	ذكور	154	20.91	8.26	2.230	370	0.05

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	إناث	218	22.62	6.55			
التطوير المهني	ذكور	154	15.72	7.65	0.774	370	0.439 غير دال
	إناث	218	16.30	6.76			
إدارة البيانات	ذكور	154	19.07	9.74	0.614	370	0.540 غير دال
	إناث	218	18.47	8.93			
دعم المتعلمين	ذكور	154	9.40	5.18	2.982	370	0.01
	إناث	218	7.92	4.32			
الاستبانة ككل	ذكور	154	105.86	45.23	0.488	370	0.626 غير دال
	إناث	218	107.97	37.80			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في أبعاد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والأخلاقيات والمسؤولية، ودعم المتعلمين. وقد جاءت الفروق في بُعدي الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والأخلاقيات والمسؤولية لصالح الإناث، في حين جاءت الفروق في بُعد دعم المتعلمين لصالح الذكور. وفي المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاستبانة، ولا في أبعاد التكامل التربوي، والقياس والتقويم، والتطوير المهني المستمر، وإدارة البيانات. وتشير هذه النتيجة إلى أن أثر الجنس لا يبدو ممتداً إلى البناء الكلي للكفايات، بل يظل محصوراً في بعض الأبعاد الجزئية، بما قد يعكس اختلافاً في بعض أنماط الممارسة أو الاهتمام دون الجزم بسبب محدد.

جدول(9)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير الدرجة العلمية

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	100.27	4	25.07	1.182	0.318 غير دال
	داخل المجموعات	7783.48	367	21.21		
	المجموع	7883.75	371			
التكامل التربوي	بين المجموعات	206.05	4	51.51	1.528	0.193 غير دال
	داخل المجموعات	12369.01	367	33.70		
	المجموع	12575.06	371			

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القياس والتقويم	بين المجموعات	496.06	4	124.01	1.986	0.096 غير دال
	داخل المجموعات	22921.93	367	62.46		
	المجموع	23417.99	371			
الأخلاقيات والمسؤولية	بين المجموعات	655.88	4	163.97	2.110	0.079 غير دال
	داخل المجموعات	19351.37	367	52.73		
	المجموع	20007.25	371			
التطوير المهني	بين المجموعات	642.35	4	160.59	3.228	0.05
	داخل المجموعات	18259.23	367	49.75		
	المجموع	18901.58	371			
إدارة البيانات	بين المجموعات	654.31	4	163.58	1.925	0.106 غير دال
	داخل المجموعات	31184.61	367	84.97		
	المجموع	31838.93	371			
دعم المتعلمين	بين المجموعات	232.94	4	58.24	2.532	0.053 غير دال
	داخل المجموعات	8121.67	367	22.13		
	المجموع	8354.61	371			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	15596.90	4	3899.23	2.354	0.059 غير دال
	داخل المجموعات	607884.42	367	1656.36		
	المجموع	623481.32	371			

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاستبانة ولا في معظم أبعادها تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، باستثناء بُعد التطوير المهني المستمر، إذ ظهرت فيه فروق دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه هذه الفروق، استُخدم اختبار شافيه، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول(10)

نتائج اختبار شافيه (Scheffé) للفروق البعدية في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
التطوير المهني	معيد	21	14.90	1				
	محاضر	118	14.66	0.244	1			
	أستاذ	93	15.73	0.826	1.070	1		

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
	مساعد أستاذ مشارك	74	18.04	3.136	*3.380	2.309	1	
	أستاذ	66	17.18	2.277	2.521	1.451	0.859	1

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)

يتضح من جدولي (9) و(10) أن الفروق المرتبطة بمتغير الدرجة العلمية تركزت في بُعد التطوير المهني المستمر فقط، في حين لم تمتد إلى الدرجة الكلية أو بقية الأبعاد. وقد أظهرت نتائج اختبار شافيه أن الفروق كانت بين فئتي المحاضر والأستاذ المشارك، وذلك لصالح الأستاذ المشارك، في حين لم تظهر فروق بين باقي الدرجات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التطوير المهني المستمر قد يكون أكثر ارتباطاً بطبيعة الدور الأكاديمي، وفرص الانخراط في أنشطة التحديث والتطوير، دون أن يعني ذلك وجود تباين جوهري في الكفايات الكلية بين الدرجات العلمية المختلفة.

جدول(11)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير الكلية

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	383.60	3	127.87	6.274	0.01
	داخل المجموعات	7500.15	368	20.38		
	المجموع	7883.75	371			
التكامل التربوي	بين المجموعات	75.92	3	25.31	0.745	0.526 غير دال
	داخل المجموعات	12499.14	368	33.97		
	المجموع	12575.06	371			
القياس والتقويم	بين المجموعات	239.57	3	79.86	1.268	0.285 غير دال
	داخل المجموعات	23178.42	368	62.99		
	المجموع	23417.99	371			
الأخلاقيات والمسؤولية	بين المجموعات	479.03	3	159.68	2.132	0.062 غير دال
	داخل المجموعات	19528.22	368	53.07		
	المجموع	20007.25	371			

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطوير المهني	بين المجموعات	277.37	3	92.46	1.827	0.142
	داخل المجموعات	18624.21	368	50.61		غير دال
	المجموع	18901.58	371			
إدارة البيانات	بين المجموعات	45.18	3	15.06	0.174	0.914
	داخل المجموعات	31793.74	368	86.40		غير دال
	المجموع	31838.93	371			
دعم المتعلمين	بين المجموعات	2.54	3	0.85	0.037	0.990
	داخل المجموعات	8352.07	368	22.70		غير دال
	المجموع	8354.61	371			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	6344.93	3	2114.98	1.261	0.287
	داخل المجموعات	617136.39	368	1677.01		غير دال
	المجموع	623481.32	371			

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاستبانة ولا في معظم أبعادها تبعاً لمتغير الكلية، باستثناء بُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، إذ ظهرت فيه فروق دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه هذه الفروق، استُخدم اختبار شافيه، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول(12)

نتائج اختبار شافيه (Scheffé) للفروق البعدية في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير الكلية

البعد	الكلية	العدد	المتوسط	العلمية	الصحية	الإنسانية	العمادات الأكاديمية الأخرى
الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي	العلمية	84	10.71	1			
	الصحية	55	12.75	2.031	1		
	الإنسانية	167	12.22	1.505	0.524	1	
	العمادات الأكاديمية الأخرى	66	13.86	*3.149	1.118	1.642	1

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)

يتضح من جدولي (11) و(12) أن الفروق المرتبطة بمتغير الكلية بقيت محصورة في بُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، دون أن تمتد إلى الدرجة الكلية أو بقية الأبعاد. وقد أظهرت نتائج اختبار شافيه أن الفروق كانت بين الكليات العلمية والعمادات الأكاديمية الأخرى، وذلك لصالح العمادات الأكاديمية الأخرى، في حين لم تظهر فروق بين باقي الكليات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي قد يتأثر بطبيعة الأدوار الأكاديمية أو الإدارية أو المهنية في بعض البيئات الجامعية، أكثر من تأثره بالكلية بوصفها تصنيفاً معرفياً عاماً. ومع ذلك، فإن بقاء الفروق في هذا البُعد فقط يشير إلى أنها فروق موضعية لا تنعكس على مستوى الكفايات الكلية.

جدول(13)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم والالمام بالذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	101.49	2	50.75	2.406	0.092
	داخل المجموعات	7782.26	369	21.09		غير دال
	المجموع	7883.75	371			
التكامل التربوي	بين المجموعات	301.41	2	150.71	4.531	0.05
	داخل المجموعات	12273.65	369	33.26		
	المجموع	12575.06	371			
القياس والتقويم	بين المجموعات	130.13	2	65.07	1.031	0.358
	داخل المجموعات	23287.86	369	63.11		غير دال
	المجموع	23417.99	371			
الأخلاقيات والمسؤولية	بين المجموعات	218.82	2	109.41	2.040	0.131
	داخل المجموعات	19788.43	369	53.63		غير دال
	المجموع	20007.25	371			
التطوير المهني	بين المجموعات	367.45	2	183.73	2.941	0.058
	داخل المجموعات	18534.13	369	50.23		غير دال
	المجموع	18901.58	371			
إدارة البيانات	بين المجموعات	64.69	2	32.35	0.376	0.687
	داخل المجموعات	31774.23	369	86.11		غير دال
	المجموع	31838.93	371			

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دعم المتعلمين	بين المجموعات	104.43	2	52.22	2.335	0.098 غير دال
	داخل المجموعات	8250.18	369	22.36		
	المجموع	8354.61	371			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	5386.19	2	2693.09	1.608	0.202 غير دال
	داخل المجموعات	618095.13	369	1675.06		
	المجموع	623481.32	371			

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاستبانة ولا في معظم أبعادها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، باستثناء بُعد التكامل التربوي، إذ ظهرت فيه فروق دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه هذه الفروق، استُخدم اختبار شافيه، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول(14)

نتائج اختبار شافيه (Scheffé) للفروق البعدية في كفايات دمج الذكاء الاصطناعي وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	من 5- 10 سنة	من 11 - 15 سنة	أكثر من 15 سنة
التكامل التربوي	من 5- 10 سنة	80	12.09	1		
	من 11 - 15 سنة	120	11.14	0.946	1	
	أكثر من 15 سنة	172	13.19	1.104	*2.050	1

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)

يتضح من جدولي (13) و(14) أن أثر سنوات الخبرة بقي محدوداً ببُعد التكامل التربوي، في حين لم يظهر أثر دال له في الدرجة الكلية أو بقية الأبعاد. وأظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه أن الفروق كانت بين فئتي من 11 إلى 15 سنة، وأكثر من 15 سنة، وذلك لصالح فئة أكثر من 15 سنة، في حين لم تظهر فروق بين باقي فئات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التكامل التربوي، بوصفه بُعداً يرتبط بإعادة تصميم التدريس وتكييف الممارسات التعليمية، قد يكون أكثر تأثراً بتراكم الخبرة المهنية من غيره، دون أن يعني ذلك وجود فروق عامة في مستوى الكفايات الكلية تعزى إلى سنوات الخبرة.

تشير نتائج الفروق في مجملها إلى أن التباينات بين أفراد العينة لم تصل إلى مستوى يُحدث اختلافاً جوهرياً في الدرجة الكلية لكفايات دمج الذكاء الاصطناعي إذ لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة. وتدل هذه النتيجة على أن مستوى الكفايات الكلي لدى أعضاء هيئة التدريس يتسم بقدر من التقارب بين الفئات الديمغرافية والمهنية

المختلفة، بما يعني أن واقع الكفايات لا يبدو مرتبطاً بمتغير ديمغرافي أو مهني واحد بصورة حاسمة، بل يعكس حالة عامة تتصل بطبيعة التحول نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في البيئة الجامعية.

ومع ذلك، فإن غياب الفروق في الدرجة الكلية لا يعني غياب التمايز تماماً بين الفئات، إذ أظهرت النتائج فروقاً دالة في بعض الأبعاد الجزئية. فقد ظهرت فروق تبعاً لمتغير الجنس في أبعاد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، والأخلاقيات والمسؤولية، ودعم المتعلمين، وظهرت فروق تبعاً لمتغير الدرجة العلمية في بُعد التطوير المهني المستمر، وتبعاً لمتغير التخصص العلمي (الكلية) في بُعد الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة في بُعد التكامل التربوي. ويشير ذلك إلى أن بعض مكونات الكفاية أكثر حساسية للسياقات الديمغرافية والمهنية من غيرها، بينما تبقى الكفايات في صورتها الكلية أقرب إلى نمط عام مشترك بين أفراد العينة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة كفايات الذكاء الاصطناعي نفسها فهي لا تمثل مهارة واحدة معزولة، بل تتكون من أبعاد معرفية، وتربوية، وتقويمية، وأخلاقية، ومهنية، وبيانية، وداعمة للمتعلمين، كما تحددها وثيقة الكفايات الوطنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2025). ولذلك قد تظهر الفروق في بعض الأبعاد دون غيرها تبعاً لطبيعة كل بُعد فالفهم والإلمام قد يتأثر بدرجة أكبر بالسياق الأكاديمي أو المهني الذي يتيح فرصاً مختلفة للتعرض لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بينما يرتبط التطوير المهني المستمر بطبيعة الدور الأكاديمي وفرص المشاركة في الأنشطة العلمية والتدريبية. كما أن التكامل التربوي قد يتأثر بتراكم الخبرة في تصميم التدريس وإدارة المواقف التعليمية، في حين أن دعم المتعلمين يتطلب مستوى أكثر تقدماً من القدرة على تخصيص التعلم ومتابعة تقدم الطلبة باستخدام أدوات ذكية.

وتتسق هذه القراءة مع ما تشير إليه الأدبيات من أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يتوقف على توفر الأدوات التقنية وحدها، بل يتطلب تفاعلاً بين المعرفة التقنية، والخبرة التربوية، والوعي الأخلاقي، والدعم المؤسسي (OECD, 2023; UNESCO, 2023). كما ينسجم ذلك مع ما طرحه أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao, 2021) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي قد يبدأ عند مستوى الاستخدامات العامة أو الداعمة، ثم يتطلب خبرة أعمق وبنية مساندة حتى ينتقل إلى مستويات أكثر تقدماً في التخصيص، والتحليل، ودعم القرار التعليمي. ومن ثم، فإن ظهور فروق جزئية دون فروق كلية يعكس أن التباين لا يقع في مستوى امتلاك الكفايات عامة، بل في طبيعة بعض الممارسات المحددة داخل كل بُعد.

وبناءً على ذلك، فإن نتائج الفروق لا تشير إلى وجود انقسام حاد بين الفئات، بل تكشف عن تباينات موضعية تساعد على فهم أعمق لطبيعة كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي. فهذه النتائج توضح أن مستوى الكفايات الكلي متقارب نسبياً بين أفراد العينة، بينما تختلف بعض الأبعاد

تبعاً لطبيعة الخبرة أو الدور الأكاديمي أو السياق المهني. وتُعد هذه القراءة مهمة لأنها تمنع التفسير السطحي للنتائج بوصفها فروقاً عامة بين الفئات، وتوجه الانتباه بدلاً من ذلك إلى أن الفروق ظهرت في كفايات جزئية محددة تحتاج إلى فهم أكثر دقة عند تفسير واقع الدمج الأكاديمي للذكاء الاصطناعي.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث، يوصي البحث بما يأتي:

1. بناء برامج تدريبية متخصصة في كفايات التكامل التربوي، والقياس والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين باستخدام الذكاء الاصطناعي.
2. بناء برامج تدريبية لتعزيز ممارسات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث .
3. دعم أعضاء هيئة التدريس على استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الطلبة، وتقديم تغذية راجعة، ودعم التعلم الشخصي .
4. متابعة مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس دورياً لمعرفة مدى تحسنها وتحديد الاحتياجات الجديدة.
5. توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى بناء خطط تطوير مهني ذاتية في مجال الذكاء الاصطناعي، تشمل متابعة المستجدات، والمشاركة في الدورات واللقاءات العلمية، وتبادل الخبرات مع الزملاء داخل الأقسام والكليات.
6. حث القيادات والإدارات الجامعية على توفير بيئة مؤسسية داعمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، من خلال إتاحة التدريب المتخصص، وتوفير الدعم الفني، وتطوير سياسات واضحة للاستخدام المسؤول، وحوكمة البيانات، وحماية الخصوصية.
7. تشجيع الكليات والعمادات الأكاديمية على إنشاء مجتمعات ممارسة مهنية داخل الجامعة لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، والتقويم، والبحث العلمي، ودعم المتعلمين.

الدراسات المقترحة:

1. بناء إطار تدريبي مقترح لتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية .
2. إجراء دراسات نوعية معمقة للكشف عن العوامل الفردية والتقنية والتنظيمية والتدريبية التي قد تفسر انخفاض كفايات التكامل التربوي، والقياس والتقويم، وإدارة البيانات، ودعم المتعلمين باستخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

3. قياس فاعلية برامج تدريبية متخصصة في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الذكاء الاصطناعي.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

بارعيدة، إيمان سالم، والصانع، زهرة محمد. (2022). مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(3)، 624–638. https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.9

بكاري، مختار. (2022). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، 6(1)، 286–305. https://asjp.cerist.dz/en/article/191020

الداوود، منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله. (2021). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (5)، 49–93. https://doi.org/10.36046/2162-000-005-012

شانع، خالد علي، وغليون، أزهار محمد. (2023). مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 5(2)، 514–540. https://doi.org/10.59628/jhs.v5i2.514

شحاتة، نشوى رفعت. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 10(2)، 205–213. http://search.mandumah.com/Record/1355736

الشمري، نجوى محمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تنمية المحتوى الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(41)، 1–25. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N160823

الصبحي، صباح عيد رجاء. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، 4(44)، 319–368. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=300868

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2014). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (ط. 6). دار الفكر.

الغامدي، عطية عبد الله. (2024). تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 17(3)، 43–66. http://search.mandumah.com/Record/1532336

الفيفي، حسن بن سلمان شريف، والدلالعة، أسامة بن محمد أمين. (2022). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أنموذجًا. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، 85(1)، 742–819. http://search.mandumah.com/Record/1384286

محبوبي، رفيق. (2024). ميول أساتذة التعليم العالي في الجزائر نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية: دراسة ميدانية بجامعة 08 ماي 1945 قالمة. المجلة الأكاديمية متعددة اللغات، 5(3)، 49–70. https://doi.org/10.70091/atras/AI.49

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2025). كفايات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي (النسخة 1.0). https://nelc.gov.sa/media-center/news/nelc-launches-ai-competencies-for-digital-learning

مغربي، رحاب سعود. (2023). تحويل الجامعات التقليدية بالمملكة العربية السعودية إلى جامعات ذكية في ضوء توظيف الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(31)، 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B140222

مليح، يونس، والعسولي، عبد الصمد. (2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. المنارة للدراسات القانونية والإدارية، (29)، 36–64. https://search.emarefa.net/detail/BIM-963130

Arabic References

Bāʿīdah, Īmān Sālim, & al-Ṣāniʿ, Zahrah Muḥammad. (2022). Mustaqbal al-taʿlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah fī ẓill taḥawwulāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī. *Al-Majallah al-Dawliyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 11*(3), 624–638. https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.9

Bakārī, Mukhtār. (2022). Taḥaddiyāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī wa-taṭbīqātuhu fī al-taʿlīm. *Majallat al-Muntadā lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth al-Iqtiṣādiyyah, 6*(1), 286–305. https://asjp.cerist.dz/en/article/191020

al-Dāwūd, Munīrah bint ʿAbd al-ʿAzīz bin ʿAbd Allāh. (2021). Wāqiʿ istikhdām taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī ʿImādat al-Mawārid al-Bashariyyah bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad bin Saʿūd al-Islāmiyyah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah*, (5), 49–93. https://doi.org/10.36046/2162-000-005-012

Shāniʿ, Khālid ʿAlī, & Ghalyūn, Azhar Muḥammad. (2023). Mustawā waʿy aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Ṣanʿāʾ bi-tawẓīf taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm wa-ittijāhātihim naḥwahā. *Majallat Jāmiʿat Ṣanʿāʾ lil-ʿUlūm al-Insāniyyah, 5*(2), 514–540. https://doi.org/10.59628/jhs.v5i2.514

Shaḥātah, Nashwā Rifʿat. (2022). Tawẓīf taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-ʿamaliyyah al-taʿlīmiyyah. *Al-Majallah al-ʿIlmiyyah al-Muḥakkamah lil-Jamʿiyyah al-Miṣriyyah lil-Ḥāsib al-Taʿlīmī, 10*(2), 205–213. http://search.mandumah.com/Record/1355736

al-Shammarī, Najwā Muḥammad. (2023). Taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī wa-dawruhā fī tanmiyat al-muḥtawā al-dhakī min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 7*(41), 1–25. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N160823

al-Ṣubḥī, Ṣabāḥ ʿĪd Rajāʾ. (2020). Wāqiʿ istikhdām aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Najrān li-taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah – Jāmiʿat al-Manṣūrah, 4*(44), 319–368. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=300868

ʿUbaydāt, Dhūqān, ʿAbd al-Ḥaqq, Kāyid, & ʿAdas, ʿAbd al-Raḥmān. (2014). *Al-baḥth al-ʿilmī: Mafhūmuhu wa-adawātuhu wa-asālībuhu* (6th ed.). Dār al-Fikr.

al-Ghāmidī, ʿAṭiyyah ʿAbd Allāh. (2024). Taṣawwurāt aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs li-dawr al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī taṭwīr al-adāʾ al-akādīmī bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Al-Majallah al-Suʿūdiyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 17*(3), 43–66. http://search.mandumah.com/Record/1532336

al-Fayfī, Ḥasan bin Salmān Sharīf, & al-Dalālah, Usāmah bin Muḥammad Amīn. (2022). Wāqiʿ tawẓīf taṭbīqāt tiqniyyat al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm bi-al-jāmiʿāt al-Suʿūdiyyah min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs: Jāmiʿat Ṭaybah anmūdhajan. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah – Jāmiʿat Asyūṭ, 85*(1), 742–819. http://search.mandumah.com/Record/1384286

Maḥbūbī, Rafīq. (2024). Muyūl asātidhat al-taʿlīm al-ʿālī fī al-Jazāʾir naḥwa istikhdām taṭbīqāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī li-taḥqīq maʿāyīr al-jawdah fī al-ʿamaliyyah al-taʿlīmiyyah: Dirāsah maydāniyyah bi-Jāmiʿat 08 Māyū 1945 Qālimah. *Al-Majallah al-Akādīmiyyah Mutʿaddidat al-Lughāt, 5*(3), 49–70. https://doi.org/10.70091/atras/AI.49

al-Markaz al-Waṭanī lil-Taʿlīm al-Iliktrūnī. (2025). *Kifāyāt istikhdām al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm al-raqamī* (al-nuskhah 1.0). https://nelc.gov.sa/media-center/news/nelc-launches-ai-competencies-for-digital-learning

Maghribī, Riḥāb Saʿūd. (2023). Taḥwīl al-jāmiʿāt al-taqlīdiyyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah ilā jāmiʿāt dhakiyyah fī ḍawʾ tawẓīf al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Umm al-Qurā. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 7*(31), 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B140222

Malīḥ, Yūnus, & al-ʿAsūlī, ʿAbd al-Ṣamad. (2020). Al-manhaj al-waṣfī al-taḥlīlī fī majāl al-baḥth al-ʿilmī. *Al-Manārah lil-Dirāsāt al-Qānūniyyah wa-al-Idāriyyah, 2020*(29), 36–64. https://search.emarefa.net/detail/BIM-963130

المراجع الانجليزية

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

Jisc. (2024). AI maturity toolkit for tertiary education. Jisc. https://www.jisc.ac.uk/ai-maturity-toolkit-for-tertiary-education

Khalil, H., & Alsenaidi, S. (2024). Teachers' digital competencies for effective AI integration in higher education in Oman. *Journal of Education and E-Learning Research, 11*(4), 698–707. https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i4.6097

King Saud University, Artificial Intelligence Office. (n.d.). *Home page*. Retrieved May 6, 2026, from https://aio.ksu.edu.sa/en

King Saud University, Center for Advanced Studies in Artificial Intelligence. (n.d.). *Center for Advanced Studies in Artificial Intelligence (Thakaa)*. Retrieved May 6, 2026, from https://thakaa.ksu.edu.sa/ar

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). *Vision 2030*. Council of Economic and Development Affairs. https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf

Kitcharoen, P., Howimanporn, S., & Chookaew, S. (2024). Enhancing teachers' AI competencies through Artificial Intelligence of Things professional development training. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18*(2), 4–15. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46613

Mah, D.-K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 58. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development, 71*, 137–161. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100020. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Varela, O., & Premeaux, S. (2023). Teaching, research, and service as drivers of academic career success. *Organization Management Journal, 20*(5), 186–196. https://doi.org/10.1108/OMJ-04-2022-1528

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100025. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

الملاحق

ملحق (1) استبانة تقييم واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس

سعادة عضو هيئة التدريس حفظه الله

تهدف الدراسة إلى تحليل مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس في دمج الذكاء الاصطناعي ضمن الممارسات الأكاديمية، ولا سيما في مجالي **التدريس والبحث العلمي**، وتشخيص الفجوات والمتطلبات التطويرية على المستويين الفردي والمؤسسي، ثم بناء إطار تدريبي مقترح يوجّه تصميم برامج التطوير المهني في الجامعات السعودية، من خلال تحديد مكوناته وآليات تنفيذه ومؤشرات قياسه وضوابط حوكمته الأخلاقية، بما يضمن توظيفًا فعالًا ومسؤولًا للذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس. وتحقيقًا لأهداف الدراسة، تم إعداد هذه الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق جانب من أهدافها.

ونظرًا لكونكم أحد أفراد عينة الدراسة، نأمل منكم التكرم بالإجابة عن جميع عبارات الاستبانة بدقة وموضوعية، واختيار الاستجابة التي تعبّر عن مستوى تمكنكم الفعلي من أداء الكفاية الواردة في كل عبارة. ونؤكد لكم أن جميع البيانات التي يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ومساهمتكم العلمية.

أولًا: البيانات الديموغرافية لعضو هيئة التدريس

المتغير	الفئات/الاستجابات
الجنس	☐ ذكر ☐ أنثى
الدرجة العلمية	☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد ☐ محاضر ☐ معيد
الكلية	☐ علمية ☐ صحية ☐ إنسانية ☐ عمادات ومراكز أكاديمية
سنوات الخبرة	☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5–10 سنوات ☐ 11–15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة
التخصص الدقيق	.....
مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية	☐ بدرجة قليلة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة كبيرة

ثانيًا: عبارات الاستبانة

تعليمات الإجابة

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبّر عن مستوى تمكنك الفعلي من أداء الكفاية الواردة في العبارة.

مفتاح الاستجابة:

الدرجة	مستوى الكفاية
5	أتمكن من القيام بذلك بكفاءة عالية
4	أتمكن من القيام بذلك بشكل جيد
3	أتمكن من القيام بذلك إلى حد متوسط
2	أتمكن من القيام بذلك بشكل محدود
1	لا أتمكن من القيام بذلك

البعد الأول: الفهم والإلمام بالذكاء الاصطناعي والتقنية

يشمل هذا البعد كفايات: فهم أساسيات الذكاء الاصطناعي، وتقييم الأدوات، والتطبيق التقني.

م	العبارة	5	4	3	2	1
1	أشرح المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، مثل التعلم الآلي والنماذج التوليدية، بصورة مبسطة لطلبتي أو زملائي.	☐	☐	☐	☐	☐
2	أميز بين أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة، وأختار الأنسب منها لمهامي الأكاديمية، وأتابع مستجداتها بانتظام.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أُكيّف أدوات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع احتياجات مقرراتي الدراسية أو مشاريعي البحثية.	☐	☐	☐	☐	☐
4	أدرك حدود استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ومجالات قوتها وضعفها قبل الاعتماد عليها في العمل الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد الثاني: التكامل التربوي

يشمل هذا البعد كفايات: التصميم التعليمي، وتصميم التعلم التكيفي، وتكامل دعم التعلم.

م	العبارة	5	4	3	2	1
5	أدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم المقررات والأنشطة التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أصمم مصادر تعليمية وأنشطة تفاعلية، مثل الفيديوهات والعروض والمحاكاة والأنشطة العملية، باستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم الذاتي وتفاعل	☐	☐	☐	☐	☐

	الطلاب.					
7	أصمم مسارات وأنشطة تعلم تكيفية باستخدام الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتخصص التعلم لكل طالب أو مجموعة وفق احتياجاتهم.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أوظف الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية أو شبه فورية للمتعلمين حول الواجبات والأنشطة.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أطور ممارساتي التدريسية بصورة دورية، وأتبنى أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم على مستوى المقررات والمسارات التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد الثالث: القياس والتقويم

يشمل هذا البعد كفايات: تصميم التقييم، وتحليل التعلم، ومتابعة الأداء والتقدم.

م	العبارة	5	4	3	2	1
10	أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم اختبارات أو أسئلة تقييمية متنوعة، مثل بنوك الأسئلة والاختبارات التكوينية.	☐	☐	☐	☐	☐
11	أصمم استراتيجيات وأدوات تقييم باستخدام الذكاء الاصطناعي تتوافق مع مخرجات التعلم وتدعم القرارات الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
12	أتحقق من عدالة وموثوقية مخرجات أدوات التقويم المدعومة بالذكاء الاصطناعي قبل الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
13	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج تقويم الطلبة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	☐	☐	☐	☐	☐
14	أستخدم الأدوات التحليلية القائمة على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف الأنماط التنبؤية وتوجيه ممارساتي الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
15	أستخدم نتائج التحليلات التي توفرها أنظمة الذكاء الاصطناعي لتحسين طرائق التدريس أو تطوير خطط البحث العلمي.	☐	☐	☐	☐	☐
16	أتابع تقدم الطلبة باستخدام تقارير الذكاء الاصطناعي، وأطبق آليات للتدخل المبكر عند الحاجة.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد الرابع: الأخلاقيات والمسؤولية

يشمل هذا البعد كفايات: الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، وحماية الخصوصية، والتحقق من التحيز.

م	العبارة	5	4	3	2	1
17	أحافظ على سرية وخصوصية بيانات الطلبة والباحثين عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وألتزم بسياسات الجامعة في حوكمة البيانات.	☐	☐	☐	☐	☐
18	أتجنب الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي في الأعمال الأكاديمية أو البحثية،	☐	☐	☐	☐	☐

	وأضمن أن تعكس أعمالي قيم النزاهة العلمية.					
19	أتحقق من سلامة الاقتباس والمرجع الأصلي عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الكتابة أو التلخيص أو تحليل النصوص.	☐	☐	☐	☐	☐
20	أوضح لطلابي حدود الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي وآثاره الأخلاقية، وأرشدهم إلى كيفية توظيفه بما يتوافق مع القيم الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
21	أتحقق من مصادر البيانات وآليات عمل الذكاء الاصطناعي لتجنب التحيز في نتائجه.	☐	☐	☐	☐	☐
22	أشارك في وضع أو تنفيذ إجراءات لضمان حماية بيانات الطلاب والباحثين وتقليل التحيز في نتائج الذكاء الاصطناعي.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد الخامس: التطوير المهني

يشمل هذا البعد كفايات: التعلم المستمر، والتعاون والعمل الجماعي.

م	العبارة	5	4	3	2	1
23	أشارك بانتظام في برامج تدريبية أو فعاليات علمية حول الذكاء الاصطناعي في التعليم أو البحث العلمي، وأسعى إلى تطبيق ما أتعلمه في ممارساتي الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
24	أحرص على التعلم الذاتي من خلال المنصات المفتوحة والدورات الإلكترونية ومجتمعات الممارسة لتطوير كفاياتي في الذكاء الاصطناعي.	☐	☐	☐	☐	☐
25	أتبادل الخبرات حول أفضل الممارسات في استخدام الذكاء الاصطناعي مع زملائي داخل الجامعة، وأسهم في بناء ثقافة مهنية داعمة للتعلم التعاوني.	☐	☐	☐	☐	☐
26	أسهم في تصميم أو تنفيذ مبادرات تدريبية أو لقاءات علمية داخل الجامعة أو خارجها لتعزيز وعي المجتمع الأكاديمي باستخدامات الذكاء الاصطناعي.	☐	☐	☐	☐	☐
27	أضع خطة تطوير مهني شخصية لتطوير كفاياتي المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وأتابع تقدمي في تحقيق أهدافها.	☐	☐	☐	☐	☐
28	أقود وأشارك في مبادرات ومجتمعات تعلم داخل الجامعة لتفعيل الذكاء الاصطناعي، وأسهم في التخطيط أو التنسيق لمشروعات تطويرية مرتبطة به.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد السادس: إدارة البيانات

يشمل هذا البعد كفايات: تحليل البيانات، وتخصيص الموارد.

م	العبارة	5	4	3	2	1
29	أجمع بيانات الطلبة وبيانات أبحاثي بطريقة منظمة ودقيقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.	☐	☐	☐	☐	☐
30	أعالج البيانات باستخدام الذكاء الاصطناعي، مثل تنظيفها وتصحيح الأخطاء فيها قبل تحليلها.	☐	☐	☐	☐	☐

31	أحفظ البيانات وأطبق ضوابط الأمان، بما في ذلك التشفير وتحديد صلاحيات الوصول.	☐	☐	☐	☐	☐
32	أستخدم تحليلات البيانات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي لدعم تطوير المقررات أو المشروعات البحثية.	☐	☐	☐	☐	☐
33	أقرأ وأفسر المؤشرات ولوحات المعلومات الناتجة عن أنظمة الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات الأكاديمية.	☐	☐	☐	☐	☐
34	أستخدم نتائج التحليلات لتخصيص الموارد التعليمية، مثل الأنشطة والدعم الإرشادي ووقت التدريس، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة أو متطلبات مشروعاتي البحثية.	☐	☐	☐	☐	☐
35	أحلل البيانات المعقدة باستخدام الذكاء الاصطناعي، وأستخلص الأنماط لدعم خطط تحسين الأداء الأكاديمي أو البحثي.	☐	☐	☐	☐	☐
36	أصمم أو أشارك في تطوير نماذج تحليلية بالذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار الأكاديمي أو البحثي داخل الجامعة.	☐	☐	☐	☐	☐

البعد السابع: دعم المتعلمين

يشمل هذا البعد كفايات: الممارسة الشاملة، والدعم المخصص.

م	العبارة	5	4	3	2	1
37	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير مسارات تعلم شخصية وتكييف الدعم وفق قدرات واحتياجات الطلبة، مع ضمان شمولية الخدمات لجميع المتعلمين، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة.	☐	☐	☐	☐	☐
38	أصمم وأشارك في تطوير آليات واستراتيجيات دعم تعلم تكيفية وشاملة باستخدام الذكاء الاصطناعي، لضمان استمرارية الدعم ومراعاة تنوع المتعلمين.	☐	☐	☐	☐	☐
39	أتابع تقدم الطلبة وأتنبأ بالاحتياجات الإضافية، وأقدم الإرشاد الأكاديمي أو المهني المناسب باستخدام الذكاء الاصطناعي.	☐	☐	☐	☐	☐
40	أتيح موارد وأنشطة مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وأطور استراتيجيات دعم قابلة للتكييف تلقائيًا حسب أداء الطلبة واحتياجاتهم المتغيرة.	☐	☐	☐	☐	☐

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 04/ 2026م
تاريخ القبـول: 06/ 05/ 2026م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

أثر تدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

سعاد بنت صالح داخل الثبيتي*
Soadalotaibi92@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر تدريبات القراءة المتكررة على مهارة الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد عبر المشاركين كأحد تصميمات الحالة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من خمسة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمثلت أداة الدراسة في قياس الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) كمؤشر على الطلاقة القرائية، وطُبقت تدريبات القراءة المتكررة على مدى (23) جلسة لكل مشارك، موزعة على ثلاث مراحل: الخط القاعدي (3) جلسات، والتدخل (18) جلسة، والتعميم (جلستان). واشتملت جلسات التدريب على تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة، أظهرت نتائج الدراسة: أثراً إيجابياً كبيراً لتدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين؛ إذ أشارت نتائج تحليل معامل عدم التداخل (NAP) إلى وجود أثر قوي جداً؛ مما يدل على فاعلية التدريبات، وأظهرت نتائج مرحلة التعميم احتفاظ المشاركين بالمهارة المكتسبة بنسبة (95%)؛ مما يؤكد استمرارية الأثر، وقابلية المهارة للتطبيق في سياقات قرائية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: تدريبات القراءة المتكررة، الطلاقة القرائية، صعوبات التعلم، تصميم الحالة الواحدة، الخط القاعدي المتعدد، الكلمات الصحيحة في الدقيقة، التعميم، المرحلة الابتدائية.

* معلمة صعوبات التعلم، إدارة تعليم الطائف، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الثبيتي، سعاد بنت صالح داخل. (2026). أثر تدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 630-671.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3405

OPEN ACCESS
Received: 10-04-2026
Accepted: 06-05-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Effectiveness of Reading Training Interventions in Enhancing Reading Fluency among Primary School Pupils with Learning Disabilities

Soad Saleh Dakhel Althobaiti *
Soadalotaibi92@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the effect of repeated reading training on reading fluency skills among primary school pupils with learning disabilities. For the study purposes, a multiple-baseline-across-participants design was employed as one of the single-case research methodologies. The sample consisted of five purposively selected primary school pupils with learning disabilities. The study instrument was the Correct Words Per Minute (CWPM) measure, which served as an indicator of reading fluency. Repeated reading training was implemented over 23 sessions for each participant, distributed across three phases: baseline (3 sessions), intervention (18 sessions), and generalization (2 sessions). The training sessions incorporated the repeated reading strategy as the principal instructional intervention. The findings demonstrated a highly positive effect of repeated reading training on reading fluency skills across all participants, as the results of the Non-overlap of All Pairs (NAP) analysis indicated a very strong intervention effect, confirming the effectiveness of the training program. Moreover, the findings from the generalization phase revealed that participants retained approximately 95% of the acquired skill, highlighting the sustainability of the intervention effect and the transferability of reading fluency skills across diverse reading contexts.

Keywords: Repeated Reading Training, Reading Fluency, Learning Disabilities, Single-Case Design, Multiple Baseline Design, Correct Words Per Minute (CWPM), Generalization, Primary Education.

* Learning Disabilities Teacher, Taif Education Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia..

Cite this article as:: Althobaiti, Soad Saleh Dakhel Althobaiti. (2026). The Effectiveness of Reading Training Interventions in Enhancing Reading Fluency among Primary School Pupils with Learning Disabilities,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 630-671

© 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:

تُعد اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين الأفراد، وإحدى الطرق التي يعبر من خلالها الفرد عن أفكاره، ومشاعره وانفعالاته، فهي تتكون من أربع مهارات أساسية، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتعد مهارة القراءة من أهم المهارات؛ إذ تمثل المدخل الرئيس لاكتساب المعرفة، واستقبال المعلومات المكتوبة، كما تعد أساس العملية التعليمية؛ إذ يعتمد عليها مستقبل الطالب الأكاديمي. (الصياد وعبدالعظيم،2021)

وتحظى القراءة بأهمية بالغة في الحياة المعاصرة، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أنها من المهارات الأساسية اللازمة للنجاح، والتوافق مع متطلبات العصر، وتؤكد العديد من الدراسات أن ضعف مهارة القراءة لدى الطلاب ينعكس سلباً على أدائهم في مختلف المقررات الدراسية، ويؤدي إلى إخفاقهم الأكاديمي، لا سيما في المرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة تأسيسية لبناء المهارات التعليمية اللاحقة (سليمان، 2015).

وتزداد حدة هذه المشكلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إذ يحتاج هؤلاء الطلاب إلى تعليم مباشر، ومنظم في مهارات القراءة، خاصة مهارات القراءة الصوتية، لما لها من دور أساسي في تطوير الاستيعاب القرائي لاحقاً، وتشير الدراسات إلى أن التدريب المباشر على مهارات القراءة، ولاسيما باستخدام الطريقة الصوتية، يسهم في تحسين قدرة الطلاب على قراءة النصوص المختلفة بدقة وسرعة، ويساعدهم على توسيع مداركهم اللغوية واستخدام القراءة بفاعلية في مواقف الحياة اليومية. (السيد والعجمي، 2024).

وتعد صعوبات القراءة النواة الأولى التي بُني عليها مفهوم صعوبات التعلم منذ القرن التاسع عشر الميلادي؛ إذ تظهر هذه الصعوبات في عدد من الخصائص الأكاديمية، من أبرزها: ضعف الوعي الصوتي، وصعوبة التعرف على الكلمات، وضعف المرونة، والطلاقة القرائية، إضافة إلى صعوبات الفهم القرائي، وتتكون الطلاقة القرائية من ثلاثة مكونات رئيسة هي: السرعة، وصحة النطق، والتعبير الصوتي المناسب، إذ تقاس السرعة بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة مع مراعاة النطق الصحيح، في حين يعكس التعبير الصوتي تفاعل الطالب مع النص المقروء، وذلك بما يتناسب مع عمره الزمني، ومستواه التعليمي (أبونيان، 2020)

وتشير الدراسات إلى أن صعوبات القراءة تُعد من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً بين الطلاب في المرحلة الابتدائية (الصياد وعبدالعظيم، 2021). وقد أوضحت جمعية عسر القراءة الدولية أن من أبرز مؤشرات صعوبات القراءة انخفاض معدل قراءة الطالب مقارنة بأقرانه، وصعوبات التمييز بين الأصوات، والخلط بين أشكال الحروف، والكلمات، إضافة إلى كثرة الأخطاء أثناء القراءة مثل: الحذف، أو الإبدال، أو

الإضافة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف سرعة القراءة ودقتها، وهو ما يعد مؤشراً واضحاً على وجود صعوبات في الطلاقة القرائية (International Dyslexia Association، 2019).

وتعد الطلاقة القرائية حلقة الوصل بين التعرف على الكلمات، والاستيعاب القرائي، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ إذ إن ضعف الطلاقة يعوق فهم النصوص المكتوبة، ويؤثر سلباً في التحصيل الدراسي للطلاب (Padeliadu et al., 2021). وانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة مما يؤثر في التحصيل الدراسي (Al-Abyadh& Abdel Azeem, 2022)

ويتفق الباحثون على أن إتقان مهارة القراءة، والطلاقة القرائية في السنوات الدراسية الأولى يعد أساساً للتعلم في المراحل اللاحقة، وأن الإخفاق في هذا الجانب قد يؤدي إلى آثار سلبية تمتد إلى الجوانب المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، مثل: تدني تقدير الذات، والإحساس بالإحباط، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة. (الشيزاوي والشوربجي،2020).

وفي ضوء ذلك، برزت استراتيجيات تدريسية قائمة على الأدلة تهدف إلى تنمية الطلاقة القرائية، من أبرزها استراتيجية القراءة المتكررة، التي أثبتت فعاليتها في تحسين الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي لدى الطلاب، ولا سيما ذوي صعوبات التعلم(Padeliadu et al,2021)، وتعتمد هذه الاستراتيجية على النظرية التلقائية، التي تؤكد أن التعرض المتكرر للنص يسهم في تعزيز قدرة الطالب على فك التشفير، والتعرف السريع، والدقيق على الكلمات؛ مما يقلل الجهد المعرفي المبذول في القراءة، ويوجه الطاقة الذهنية نحو فهم النص، واستيعابه (Gil et al., 2017; Therrien & Hughes, 2008).

وفي هذا الإطار، تعد التدريبات القرائية من الأساليب التعليمية المنظمة التي تهدف إلى تحسين أداء الطلاب في مهارات القراءة من خلال أنشطة مخططة، ومتدرجة، تُنفذ بصورة منهجية وفق أهداف محددة، وبما يتناسب مع خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم، وتعتمد هذه التدريبات على التكرار، والممارسة الموجهة، وتوفير التغذية الراجعة المستمرة، الأمر الذي يسهم في تعزيز الطلاقة القرائية،

وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى توظيف برامج تدريبية قائمة على استراتيجية القراءة المتكررة؛ لما لها من دور في إتاحة فرص متعددة للتدريب، والممارسة، وتقليل الوقت المستغرق في القراءة، وتحسين مستوى الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (الصياد وعبدالعظيم، 2021). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث أثر تدريبات القراءة في رفع مستوى مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تظهر الدراسات أن العديد من الطلاب في المرحلة الابتدائية، وخصوصاً ذوي صعوبات التعلم، يواجهون تحديات كبيرة في اكتساب مهارة القراءة، والطلاقة القرائية، وبالرغم من أهمية الطلاقة القرائية

في تحسين الاستيعاب، والفهم، إلا أن ضعف هذه المهارة يؤدي إلى تراجع التحصيل الدراسي، وتراجع الثقة بالنفس، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (الشيزاوي والشربجي،2020'أبونيان، 2020).

كما تشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يحتاجون إلى تدخلات تعليمية منظمة، ومكثفة، تتجاوز الممارسة التقليدية في الصف، بهدف تحسين سرعة القراءة، ودقتها، والتعبير الصوتي الطبيعي، لما لذلك من أثر مباشر على فهم النصوص، واستيعابها (السيد والعجمي، 2024).

ورغم الجهود المبذولة في المدارس لتطوير مهارة القراءة، إلا أن هناك فجوة واضحة في توظيف برامج تدريبية فعالة تركز على التدريبات القرائية الموجهة، التي تهدف إلى تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب بشكل منهجي.

وبناءً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى دراسة تأثير تدريبات القراءة على رفع مستوى مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، خاصة في ظل الفجوة القائمة بين المتطلبات التعليمية، ومستوى الطلاقة الحالي لدى هذه الفئة؛ مما يجعل البحث في هذا التأثير ضرورة تربوية وعلمية، أي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما أثر تدريبات القراءة المتكررة على مستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لدى كل مشارك على حدة؟

- ما حجم أثر تدريبات القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية كما يقاس بمعامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP)؟

- هل تستمر التحسينات المكتسبة في الطلاقة القرائية عند تطبيقها على نصوص جديدة لم يتم التدريب عليها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

- مستوى الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تطبيق برنامج تدخل قائم على تدريبات القراءة خلال المرحلة القاعدية.

- أثر تدريبات القراءة على مستوى الطلاقة القرائية خلال مرحلة التدخل.

- مدى استمرار التحسن في الطلاقة القرائية خلال مرحلة التعميم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مهارة الطلاقة القرائية بوصفها إحدى المهارات الأساسية المرتبطة بتحسين الأداء القرائي والأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أهمية التدخلات

التربوية القائمة على القراءة المتكررة في تنمية هذه المهارة. ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

الأهمية النظرية

- تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بتنمية الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ولا سيما في المملكة العربية السعودية.
- تسلط الضوء على فاعلية تدريبات القراءة المتكررة بوصفها أحد التدخلات التربوية المستخدمة لتحسين الطلاقة القرائية.
- تبرز أهمية استخدام تصميمات الحالة الواحدة، وبخاصة تصميم الخط القاعدي المتعدد، في دراسة أثر البرامج التدخلية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- قد تمثل الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية والسعودية في مجال الطلاقة القرائية وصعوبات التعلم، نظرًا لقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية

- قد تفيد نتائج الدراسة معلمي صعوبات التعلم ومعلمي اللغة العربية في توظيف تدريبات القراءة المتكررة لتنمية الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تسهم الدراسة في تقديم برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تحسين مستوى الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- قد تساعد أدوات الدراسة وإجراءاتها في دعم الممارسات التربوية المتعلقة بتشخيص مستوى الطلاقة القرائية ومتابعة تطورها لدى التلاميذ.
- قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالطلاقة القرائية وبرامج التدخل المناسبة لذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في المدرسة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة الطائف، بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ، إذ شملت جميع مراحل الدراسة: القاعدية، التدخل، التعميم.

- **الحدود الفئوية:** استهدفت الدراسة الطلاب الذين تم تشخيصهم رسمياً بذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على تحسين مهارة الطلاقة القرائية لديهم، دون دراسة الجوانب الأكاديمية الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

تُعرف الطلاقة القرائية بأنها قدرة التلميذ على قراءة النصوص قراءة صحيحة ودقيقة وسريعة ومعبرة، بما يسهم في تحقيق الفهم القرائي بصورة فعالة. وقد أشار (Hasbrouck & Tindal, 2006) إلى أن الطلاقة القرائية تتضمن القراءة الدقيقة والسريعة مع التعبير المناسب أثناء القراءة.

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: قدرة التلميذ ذي صعوبات التعلم على قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات الصحيحة في الدقيقة من النصوص القرائية المقدمة له أثناء جلسات التدريب، ويقاس ذلك من خلال عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM).

القراءة المتكررة (Repeated Reading)

تُعرف القراءة المتكررة بأنها استراتيجية تدريسية تقوم على تدريب التلميذ على قراءة النص نفسه عدة مرات بصورة متتابعة بهدف تحسين السرعة والدقة والطلاقة في القراءة. وقد عرفها (Therrien, 2004) بأنها إعادة قراءة النصوص بصورة منظمة ومتكررة حتى يصل القارئ إلى مستوى مناسب من الطلاقة.

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة التي يُطلب خلالها من التلميذ إعادة قراءة النصوص المحددة أكثر من مرة مع تقديم التغذية الراجعة والتصحيح الفوري للأخطاء بهدف تحسين الطلاقة القرائية.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي Individuals with Disabilities Education Act صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، ويظهر ذلك في صعوبات الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. (IDEA , 2004)

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: التلاميذ الملتحقون ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، الذين تم تشخيصهم رسميًا من قبل الجهات المختصة بوجود صعوبات تعلم تؤثر في مهارات القراءة والطلاقة القرائية.

اطار نظري للدراسة

أولًا: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities :

تعددت التعاريف المقدمة لصعوبات التعلم بتعدد الجهات، والهيئات المتخصصة، فقد عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA, 2004) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة، أو أكثر من

العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والتي قد تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية". بينما عرفت اللجنة الوطنية المشتركة (2011) National Joint Committee on Learning Disabilities الذي ينص على أنها: "مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات في اكتساب، واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وتكون هذه اضطرابات متأصلة في الفرد ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على مدار حياة الفرد، وقد توجد مشكلات في السلوك التنظيمي الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، وتظهر متزامنة معها، ولا تكون صعوبات في حد ذاتها، مع أن الصعوبات قد تظهر مع بعض الإعاقات الأخرى إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الإعاقات"، (ص7) وعلى المستوى المحلي عرفت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية صعوبات التعلم على أنها: "اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة الإملاء، التعبير، الخط، والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020، 6).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم فإنها تشترك في عدد من القواسم المشتركة الأساسية، فقد أجمعت هذه التعريفات على أن صعوبات التعلم قد تستمر مع الفرد طوال مراحل حياته، وليست مقتصرة على مرحلة دراسية معينة، كما حرصت على التمييز الواضح بين صعوبات التعلم، ومشكلات التعلم الناتجة عن عوامل خارجية (أبونيان،2021)

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يعد التعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم خطوة جوهرية، في بناء البرامج التربوية العلاجية. (الزيات، 2007). ومن هذه الخصائص:

- **الخصائص المعرفية:** ضعف الوعي بمتطلبات التعلم، وضعف وعي التلميذ بقدراته، وضعف التنظيم الذاتي، وضعف التنظيم وإدارة الوقت (أبونيان، 2021). السيد والعجمي، 2024)

- **الخصائص السلوكية:** أن من أهم السمات السلوكية التي يلاحظها لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم ارتفاع مستوى النشاط، والحركة المستمرة، مما يجعل من الصعب ضبط سلوكهم أثناء التعلم، كما بينت الدراسة أنهم غالباً ما يواجهون صعوبة في التركيز على المهام الأساسية بسبب التأثر بعوامل التشتت المحيطة. (درويش وآخرون، 2020)

- **الخصائص الأكاديمية:** وتتجلى هذه الخصائص في القصور الملحوظ في اكتساب، وإتقان المهارات الأكاديمية الأساسية، ولاسيما مهارات القراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير التحريري، إضافة إلى مهارات الرياضيات. ولعل أبرز الخصائص الأكاديمية في القراءة: ضعف الوعي الصوتي، وما يصاحبه من قصور في الربط بين الأصوات، والحروف، وصعوبة قراءة الكلمات بدقة، إضافة إلى ضعف الطلاقة القرائية، وما يرتبط بها من بطء في القراءة، وكثرة التوقفات، فضلاً عن الصعوبة في فهم المقروء، وإدارته بصورة فعّالة. (أبونيان،2021)

أهمية التدخل المبكر في صعوبات القراءة:

تُعد السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية فترة حرجة، وحاسمة في تطوير مهارات القراءة الأساسية، إذ تُشكل هذه المرحلة الأساس الذي تُبنى عليه كافة المهارات الأكاديمية اللاحقة، وتشير الأدبيات التربوية بوضوح إلى أن التدخل المبكر، والمنظم لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة يُسهم بشكل فعال في الحد من تفاقم هذه الصعوبات (Scanlon et al., 2010)، ويزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي مستقبلاً؛ فالطلاب الذين لا يحصلون على تدخلات علاجية مبكرة غالباً ما يدخلون في دائرة من الإخفاق المتراكم؛ إذ يزداد تأخرهم القرائي مع تقدم المراحل الدراسية، وهو ما يُعرف في الأدبيات بـ "أثر ماثيو" (Matthew Effect)، وقد أشار (Stanovich,1986) في دراسته الرائدة إلى أن هذا الأثر يتجلى بوضوح في تعلم القراءة؛ إذ تتسع الفجوة بين القرّاء الجيدين، والضعفاء باستمرار عبر الزمن؛ فالقرّاء الجيدون يقرؤون أكثر فيكتسبون مفردات أوسع، ومعرفة أعمق، مما يُحسن قدراتهم القرائية بشكل متزايد، بينما يتجنب القرّاء الضعفاء القراءة بسبب صعوبتها، فيُحرمون من فرص الممارسة، والتطوير، فيزدادون ضعفاً وتأخراً، وهذا التراكم السلبي لا يقتصر على مهارات القراءة فحسب، بل يمتد ليؤثر على التحصيل الدراسي العام، والدافعية نحو التعلم، والثقة بالنفس، والتكيف الاجتماعي والنفسي للطالب.

وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن البرامج العلاجية المبكرة، والمكثفة، التي تستهدف تطوير المهارات القرائية، تحقق نتائج إيجابية ملموسة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000)، كما أشارت الدراسات إلى أن فاعلية التدخل تكون في أعلى مستوياتها خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن تأخير التدخل إلى مراحل لاحقة يُضعف من أثره بشكل ملحوظ، ويتطلب جهداً ووقتاً أكبر لتحقيق نتائج مماثلة (Stanovich, 1986).

ثانيًا: الطلاقة القرائية:

مفهوم الطلاقة القرائية:

تُعد الطلاقة القرائية من المفاهيم الأساسية في الدراسات التربوية التي تتعلق بفاعلية تعليم القراءة، وارتباطها بتحقيق فهم النص، وقد أولى الباحثون اهتماماً متزايداً لطلاقة القراءة باعتبارها حلقة وصل تربط بين مهارات التعرف على الكلمة، وفهم المعنى؛ إذ يتجاوز القارئ مرحلة فك الرموز ليصل إلى المعنى العام للنص بسلاسة، وفاعلية (Pikulski and Chard,2005)، وفي هذا السياق أكدت اللجنة الوطنية للقراءة في تقريرها المنشور ((National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000]) أن الطلاقة تُعد أحد المكونات الخمسة الأساسية لتعليم القراءة الناجح، إلى جانب الوعي الصوتي، والمفردات والفهم القرائي، وقد عرف التقرير الطلاقة القرائية بأنها: "القدرة على قراءة النص بسرعة، وبدقة، ومع التعبير الصوتي المناسب. ويعد هذا التعريف من أكثر التعريفات شيوعاً، وقبولاً في الأدبيات التربوية المعاصرة.

بينما عرف Laberge&Samuels(1974) في نظريتهما الشهيرة عن الآلية في القراءة (Automaticity Theory) الطلاقة القرائية بأنها: "القدرة على التعرف على الكلمات بشكل آلي، وسريع دون الحاجة إلى بذل جهد معرفي كبير، مما يتيح للقارئ تخصيص موارده المعرفية لعملية الفهم"(ص303). وقد أسهمت هذه النظرية إسهاماً كبيراً في فهم العلاقة بين الطلاقة، والفهم القرائي، كما عرف Rasinski (2004) الطلاقة القرائية بأنها: "قراءة نص بسرعة مناسبة، ودقة عالية، وتعبير صوتي واضح، بحيث يكون الأداء القرائي سلساً، ومفهوماً للمستمع، ويعكس فهم القارئ للنص". وأضاف أن الطلاقة ليست مجرد سرعة في القراءة، بل هي قراءة معبرة تعكس الفهم.

وقد وسع بعض الباحثين هذا المفهوم ليشمل العلاقة بين الطلاقة، وفهم النص، معتبرين أن الطلاقة ليست مجرد أداء شفوي على مستوى الكلمات، بل هي مهارة معرفية متقدمة تسمح للقارئ باستخدام مهارات التعرف على الكلمات بطريقة آلية تمكنه من التعمق في المعنى القرائي، وفي هذا الإطار، عرف Pikulski & Chard(2005) الطلاقة القرائية بأنها: "مهارات فعالة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ ببناء معنى للنص، وتظهر في القراءة الشفوية الدقيقة، والسريعة والمعبرة، وتطبق أثناء القراءة الصامتة، وتجعل الفهم القرائي ممكناً.

أهمية الطلاقة القرائية:

تحظى الطلاقة القرائية بأهمية كبيرة في تعلم القراءة وتطويرها، إذ تشكل حلقة وصل بين المهارات الأساسية للقراءة، والفهم المتقدم، من خلال دمج الدقة، والسرعة، والتعبير الصوتي.

- **العلاقة بين الطلاقة والفهم القرائي:** وفقاً لنظرية الآلية لـ (1974)Laberge&Samuels ، يتعرف القارئ الطليق على الكلمات بشكل آلي، مما يسمح له بتوجيه الموارد المعرفية نحو بناء المعنى، أما القارئ غير الطليق فينشغل بفك الرموز، فيضعف فهمه للنص.

- **الطلاقة كمؤشر على التقدم القرائي:** تُعد الطلاقة القرائية مؤشراً موثوقاً لتقدم الطالب في القراءة؛ إذ تشير مستوياتها إلى تطور المهارات القرائية الأساسية، مثل: التعرف على الكلمات، والسرعة، والدقة في القراءة، ويشير(2001) ,Fuchs, et al إلى أن الطلاقة توفر معلومات قيمة للمعلمين حول أداء الطلاب، مما يجعلها أداة فعّالة لمتابعة تقدم القراءة على المستوى الصفي.

- **تأثير الطلاقة على الدافعية والثقة بالنفس:** يرتبط مستوى الطلاقة بدافعية الطالب نحو القراءة، فالطالب الطليق يميل إلى ممارسة القراءة باستمتاع، بينما الطالب الضعيف يجدها مرهقة ومحبطة، ما يحد من ممارسته ويؤثر على تحصيله (Stanovich, 1986).

- **الطلاقة والتحصيل الأكاديمي العام:** تتجاوز أهمية الطلاقة مادة القراءة لتؤثر على جميع المواد الدراسية، إذ إن معظم التعلم الأكاديمي يعتمد على القراءة، فالضعف في الطلاقة ينعكس على القدرة على فهم محتوى المواد الأخرى.

مكونات الطلاقة القرائية: اتفق معظم الباحثين على أن الطلاقة القرائية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية ومترابطة (Pikulski and Chard, 2005؛ Rasinski,2004؛ National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) ,2000)

- الدقة (Accuracy): وتعني: قدرة القارئ على قراءة الكلمات بشكل صحيح دون أخطاء في النطق، أو التعرف، وتُعد الدقة شرطاً أساسياً للطلاقة، إذ إن القراءة السريعة المليئة بالأخطاء لا تُعد طلاقة حقيقية، بل قد تعيق الفهم، وتشوه المعنى (Rasinski ,2004). ويتطلب تحقيق الدقة في القراءة اتقان مهارات فك الرموز، والوعي الصوتي، إضافة إلى امتلاك رصيد كافٍ من الكلمات البصرية التي يتعرف عليها القارئ تلقائياً.

- السرعة أو المعدل (Rate/Speed): ويُقصد بها معدل سرعة القراءة المناسبة التي تسمح بالفهم الجيد، وتقاس السرعة عادةً بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة (Correct Words Per Minute-CWPM). وعلى الرغم من أن تقرير Hasbrouck &Tindal (2006)، يوفر معايير كمية لمعدلات القراءة الجهرية، فإن الأدبيات التربوية الحديثة تؤكد أن الطلاقة القرائية ليست مجرد سرعة قراءة؛ بل هي قدرة متعددة الأبعاد تشمل السرعة، والدقة في التعرف على الكلمات، والتعبير الصوتي المناسب، إذ إن القراءة السريعة وحدها لا تكفي لتحقيق الطلاقة القرائية الكاملة، ودعم الفهم النصي.

- التعبير أو النطق السليم (Prosody): يشير التعبير، أو النطق السليم أثناء القراءة إلى قدرة القارئ على استخدام التنغيم، والايقاع والوقف المناسب، وهو ما يعكس مستوى فهمه للنص؛ فالقارئ الذي يقرأ بنبرة صحيحة، وتعبير مناسب يكون قادراً على تفسير المعنى صوتياً، وإيصاله بشكل سليم، وقد أوضح Rasinski (2004) أن القراءة التعبيرية تمثل أحد أبعاد الطلاقة القرائية الأساسية؛ إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة القارئ على معالجة المعنى، وفهم النص.

الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يُعد ضعف الطلاقة القرائية من أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، إذ تشير الدراسات إلى أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات في واحد، أو أكثر من مكونات الطلاقة القرائية، بما في ذلك الدقة في التعرف على الكلمات، السرعة، والعبير الصوتي، مما يؤثر سلباً على أدائهم القرائي وفهمهم للنصوص (Pikulski& Chard,2005؛ National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

مظاهر ضعف الطلاقة لدى ذوي صعوبات التعلم:

تظهر الدراسات أن ضعف الطلاقة لدى هؤلاء الطلاب يتجلى في البطء النسبي في سرعة القراءة مقارنة بأقرانهم، ووجود أخطاء متكررة في نطق الكلمات، أو التعرف عليها، والتوقفات المتكررة أثناء القراءة الشفوية، مع انخفاض التعبير، والتنغيم المناسب (Hasbrouck and Tindal,2006؛ Rasinski,2004). كما يواجهون صعوبة في قراءة النصوص الطويلة أو غير المألوفة، مما يجعل عملية القراءة أكثر إجهاداً ويؤثر على دافعيته نحوها.

تأثير ضعف الطلاقة على الجوانب الأكاديمية والنفسية:

يؤدي ضعف الطلاقة إلى انخفاض الفهم القرائي، إذ ينشغل الطالب بفك رموز الكلمات، ولا يستطيع تخصيص انتباهه لبناء المعنى، وربط أفكار النص (Laberge and Samuels ,1974)، كما يؤثر على دافعية الطالب، وثقته بنفسه؛ إذ إن القراءة البطيئة، والمليئة بالأخطاء تزيد من إحباطه، وتحد من مشاركته في الأنشطة الصفية (Stanovich,1986). ويؤثر ضعف الطلاقة أيضاً على التحصيل الأكاديمي العام، إذ أن معظم التعلم في المواد الدراسية يعتمد على القدرة على قراءة النصوص، وفهمها (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

أهمية التدخل المبكر والمكثف:

نظراً لهذه التحديات، يحتاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى تدخلات علاجية مبكرة، ومكثفة تهدف إلى تحسين مكونات الطلاقة الثلاثة (الدقة، السرعة، التعبير)، مع التركيز على بناء الآلية في التعرف على الكلمات، وقد أكدت الأبحاث فاعلية استراتيجيات مثل القراءة المتكررة (Repeated Reading) في

تطوير الآلية، وتحسين الطلاقة القرائية لهذه الفئة National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000 (Rasinski ,2004:).

ثالثًا: استراتيجية القراءة المتكررة

مفهوم القراءة المتكررة:

تُعد استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading) من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي حظيت باهتمام واسع في أدبيات تعليم القراءة، لما لها من أثر واضح في تنمية الطلاقة القرائية لدى المتعلمين، ولا سيما ذوي صعوبات التعلم، ويقوم هذا الأسلوب على إعادة قراءة النص عدة مرات بصورة منظمة، بما يُسهم في تحسين مكونات الطلاقة القرائية المتمثلة في السرعة، والدقة، والتعبير.

وتُعرَف القراءة المتكررة بأنها: "استراتيجية تعليمية يُكلف فيها المتعلم بقراءة نص قصير مناسب لمستواه عدة مرات بصوت عالٍ، مع تلقي تغذية راجعة داعمة، إلى أن يبلغ مستوى محدداً من الطلاقة القرائية" (السيد والعجمي،2024). وقد أشار Laberge & Samuels (1979) إلى أن هذا الأسلوب هو التدريب المتدرج، إذ يؤدي التكرار المنظم إلى إتقان الأداء، والوصول إلى الطلاقة، وتُعد القراءة المتكررة مناسبة بوجه خاص للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتسمون بالبطء وكثرة التوقفات، الأمر الذي يحد من استيعاب المعنى، ويجعل القراءة عملية شاقة وغير ممتعة (Lerner& Johns,2015).

الأساس النظري لاستراتيجية القراءة المتكررة:

تستند استراتيجية القراءة المتكررة إلى نظرية الآلية القرائية (Automaticity Theory)، التي طورها Laberge & Samuels (1974)، وتفترض هذه النظرية أن الطلاقة القرائية تتحقق عندما يتحول التعرف على الكلمات من معالجة واعية تتطلب جهداً معرفياً مرتفعاً إلى معالجة آلية سريعة، يؤدي هذا الانتقال إلى تقليل العبء المعرفي المصاحب لفك الرموز، مما يمكن الطالب من توجيه انتباهه نحو الفهم القرائي بدلاً من الانشغال بالتعرف على الكلمات، كما أشار تقرير اللجنة الوطنية للقراءة (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000 إلى أن استراتيجيات الطلاقة، وعلى رأسها القراءة المتكررة، تُعد من الممارسات التعليمية القائمة على أدلة علمية قوية، لما لها من أثر إيجابي في تحسين الأداء القرائي الكلي.

إجراءات تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة:

تتضمن إجراءات تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة مجموعة من الخطوات المنظمة التي تسهم في تحقيق أهدافها التعليمية. وتبدأ هذه الإجراءات باختيار نصوص قراءة قصيرة، ومناسبة لمستوى الطالب القرائي، بحيث يتمكن من التعرف على معظم كلمات النص دون صعوبة كبيرة (السيد والعجمي، 2024).

ويُطلب من الطالب قراءة النص المختار قراءة شفوية متكررة، غالباً من ثلاث إلى أربع مرات، قبل الانتقال إلى نص جديد، وخلال كل قراءة، يتم تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء، وتزويد الطالب بمعلومات حول مستوى دقة القراءة، وسرعتها، بما يعزز وعيه بتقدمه القرائي، ويزيد من دافعيته نحو التحسن، وتتفق الأدبيات على أن العناصر الأساسية لتطبيق القراءة تشمل: اختيار نص مناسب لمستوى الطالب، والقراءة الشفوية المتكررة للنص، وتقديم الدعم، والتغذية الراجعة، وقياس التقدم في الطلاقة وفق معايير واضحة، والاستمرار في التكرار حتى بلوغ مستوى محدد من الأداء (Stevens et al.,2017). وتُعد هذه الإجراءات مجتمعة عاملاً أساسياً في نجاح القراءة المتكررة كاستراتيجية فاعلة في تنمية الطلاقة القرائية.

فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة:

تُعد استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading) من أكثر الاستراتيجيات التعليمية دعماً بالأدلة العلمية في تحسين الطلاقة القرائية، وقد أظهرت الدراسات التجريبية على مدى عقود فاعليتها مع طلاب من مختلف المراحل الدراسية والفئات القرائية، وفي مراجعة شاملة لمجموعة من الدراسات التجريبية التي أُجريت بين عامي 2004 و2014، أظهر Kim et al.(2016) أن (9) من أصل (12) دراسة تناولت القراءة المتكررة، وقد أفضت جميعها إلى تحسينات كبيرة في الطلاقة القرائية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، وأكد Therrien (2004) في تحليله البعدي لـ 18 دراسة على فاعلية القراءة المتكررة في تحسين معدل قراءة الكلمات الصحيحة (Effect size=0.83) والدقة (Effect size=0.55) والفهم (Effect size=0.67)، مع انتقال الأثر إلى نصوص جديدة، مما يعزز القيمة التربوية للاستراتيجية، كما أظهرت مراجعة Steinle et al.(2022) لسبعة عشر دراسة (2006-2019) أن القراءة المتكررة فعالة أيضاً للطلاب الضعفاء في الصفوف العليا (6-12)؛ مما يشير إلى اتساق النتائج عبر المراحل العمرية المختلفة، وعلى المستوى التجريبي الفردي، أظهرت دراسة Padeliadu et al. (2021) على ثلاثة طلاب يونانيين (لغة شفافة) أن برنامج القراءة المتكررة لمدة شهرين أدى إلى تحسينات كبيرة في الطلاقة، والفهم القرائي.

وفي البيئة العربية، أكدت دراسة القحطاني (2020) في المملكة العربية السعودية، باستخدام تصميم الحالة الواحدة المتعددة على أربعة طلاب في الصف الثالث الابتدائي، أن برنامجاً قائماً على القراءة المتكررة، وتصحيح الأخطاء أسهم بشكل كبير في تطوير مهارات الطلاقة، وعدد الأخطاء، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في السياق العربي وباللغة العربية.

دراسات سابقة:

أجرى **كيم وزملاؤه Kim et al (2016)** دراسة هدفت إلى تحليل الأدبيات البحثية المنشورة خلال الفترة من (2004) إلى (2014) حول التدخلات المصممة لتحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة

الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة منهجية لعدد (12) دراسة تدخلية شملت (66) مشاركًا من ذوي صعوبات القراءة، واعتمدت على تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات تحسين الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج أن: القراءة المتكررة شكلت النسبة الأكبر من التدخلات الفعالة، وأكدت أهمية التصحيح الفوري للأخطاء بوصفه مكونًا رئيسًا في تحسين الطلاقة القرائية، وأن تحسن الطلاقة ارتبط بتحسن الفهم القرائي.

وأجرى (Ziadat & Al-Awan, 2018) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية طريقة الإثارة العصبية في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (40) طالبًا من الصف الرابع الابتدائي، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي استمر فصلًا دراسيًا كاملًا، واعتمدت الدراسة على قياس مستوى الطلاقة القرائية لدى أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج: فعالية طريقة الإثارة العصبية في تحسين الطلاقة القرائية؛ إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة واضحة.

كما هدفت **دراسة العنزي (2018)** إلى فحص فاعلية استراتيجية مضمار القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة منهج الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد على عينة مكونة من ثلاثة طلاب تتراوح أعمارهم بين (9–10) سنوات مشخصين بعسر القراءة، واعتمدت الدراسة على قياس الأداء القرائي أثناء تطبيق الاستراتيجية، وأظهرت النتائج: فعالية واضحة لاستراتيجية مضمار القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب المشاركين.

وفي دراسة أجراها **ميز وآخرون Mize et al (2019)** هدفت إلى فحص فعالية الجمع بين التدريس بمساعدة الأيباد، والتدريس بمساعدة الأقران على الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، استخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد على عينة مكونة من أربعة طلاب من الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت على قياسات الطلاقة القرائية قبل التدخل وبعده، وأظهرت النتائج: تأثيرات إيجابية معتدلة على الطلاقة القرائية لدى المشاركين.

كما هدفت دراسة **سبيلس وزملاؤه Spilles et al (2019)** إلى فحص أثر دمج لعبة السلوك الجيد مع استراتيجية التدريس بالأقران على الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الخارجية في الصفين الثاني، والثالث الابتدائي، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت على قياسات الأداء القرائي خلال تطبيق البرنامج، وأظهرت النتائج: تأثيرات صغيرة إلى متوسطة لصالح التدخل المستخدم في تحسين الطلاقة القرائية.

وهدفت دراسة **الشيزاوي والشربجي (2020)** التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية السبورة التفاعلية في تحسين مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واعتمدت

الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، وتكونت العينة من (22) طالبةً تم توزيعهن بالتساوي على مجموعتين، واستخدمت الدراسة برنامجًا تدريبيًا، واختبارًا للطلاقة القرائية كأدوات للدراسة، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إلى جانب تحسن واضح في أداء أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي، والبعدي.

وفي السياق ذاته، هدفت **دراسة القحطاني (2020)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج علاجي قائم على استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة بمنهجية الخط القاعدي المتعدد على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت أدوات الدراسة على قياس الطلاقة القرائية، وعدد الأخطاء، والاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج: تحسنًا ملحوظًا في الطلاقة القرائية، وانخفاضًا في عدد الأخطاء لدى جميع المشاركين، في حين لم يظهر الاستيعاب القرائي تحسنًا واضحًا.

وهدفت دراسة **الصياد وعبدالعظيم (2021)** التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي القراءة المتكررة، والقراءة التشاركية في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة قصدية مكونة من (24) طالبةً من الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة على مقياس للطلاقة القرائية، وبرنامج تدريبي، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الطلاقة القرائية.

كما هدفت **دراسة Padeliadu et al(2021)** إلى استكشاف أثر استخدام نصوص مصممة خصيصًا مع استراتيجيات تدريسية محددة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة الشديدة، واستخدمت الدراسة تصميمًا داخليًا على عينة مكونة من ثلاثة طلاب من الصف الثاني الابتدائي، واعتمدت على اختبارات قبلية، وبعدية للطلاقة القرائية، والفهم القرائي، وأظهرت النتائج: تحسنًا واضحًا في الطلاقة القرائية داخل النصوص التدريبية، وتحسنًا في الفهم القرائي لدى المشاركين.

وهدفت دراسة **المعمرية وآخرين (2022)** إلى التحقق من فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين الطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين على عينة بلغت (10) طالبات من برنامج صعوبات التعلم، وطبقت اختبارًا للطلاقة القرائية من اعداد (الشيزاوي، 2016)، ومقياسًا لدافعية القراءة الذي تم اشتقاقه من مقياس ميليكوجلو (Melekoglu, 2011) وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، سواء في مستوى الطلاقة القرائية، أم دافعية القراءة.

كما هدفت دراسة **(Thomure et al, 2022)** إلى استكشاف معدلات الطلاقة القرائية الشفهية باللغة العربية الفصحى الحديثة لدى طلاب الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، إذ طُبقت اختبارات القراءة الشفهية على عينة من الطلاب في ثلاث فترات زمنية خلال العام الدراسي، وتم قياس عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة بوصفه مؤشرًا للطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج: تطورًا ملحوظًا في معدلات الطلاقة القرائية مع تقدم الطلاب في الصفوف الدراسية، كما قدمت الدراسة معايير مرجعية أولية للطلاقة القرائية باللغة العربية.

وأجرى **Steinle et al (2022)** دراسة هدفت إلى تجميع وتحليل الأدلة البحثية المتعلقة بتدخلات الطلاقة القرائية للطلاب المتعثرين في القراءة من الصف السادس حتى الثاني عشر، واستخدمت الدراسة منهج المراجعة المنهجية لعدد (17) دراسة، واعتمدت على تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بتدخلات الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج أن: استراتيجيات القراءة المتكررة أسهمت في تحسين الطلاقة القرائية، والفهم القرائي، إلا أن فاعليتها كانت أكبر عند تطبيقها بصورة فردية، ومكثفة.

وفي دراسة حديثة، هدفت دراسة **الشبرمي (2024)** إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة في المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت على قياسات فردية للطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج: وجود علاقة وظيفية واضحة بين تطبيق البرنامج وتحسن مستوى الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين.

وأخيرًا، هدفت **دراسة الغامدي (2025)** إلى تشخيص مظاهر تدني مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد أسبابه المحتملة والحلول المقترحة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بتصميم الدراسة الظاهراتية، حيث أجريت مقابلات فردية معمقة مع (9) من مسؤولي الاختبارات، ومجموعة تركيز مكونة من (6) من مشرفي تدريس القراءة، واعتمدت الدراسة على المقابلات كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن: مظاهر الضعف تمثلت في تدني الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، إلى جانب عوامل نفسية، وسلوكية، وتراكمية تؤثر سلبًا على مهارات القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية:

أظهرت الدراسات السابقة اهتمامًا واضحًا بتنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأكدت نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة Kim et al(2016) ، ودراسة Spilles et al(2019)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصياد وعبدالعظيم (2021)، ودراسة Padeliadu et al(2021) ، ودراسة الشبرمي (2024)، فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى هذه

الفئة، كما تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة في بعض الدراسات، إذ اعتمدت دراسة الشيزاوي والشربجي (2020) على برنامج محوسب قائم على السبورة التفاعلية، بينما استخدمت دراسة Mize et al(2019) التدريس بمساعدة الأقران، والتقنية الرقمية، مما يعكس تنوع الأساليب التدخلية المستخدمة لتنمية الطلاقة القرائية، ومن حيث المنهجية، تنوعت التصاميم البحثية المستخدمة؛ فقد اعتمدت دراسات العنزي (2018)، والقحطاني (2020)، والشبرمي (2024)، Mize et al(2019) على تصميم الحالة الواحدة، بينما استخدمت دراسات (Ziadat & Al-Awan, 2018)، والصياد وعبدالعظيم (2021)، والمعمرية وآخرين (2022) المنهج شبه التجريبي، في حين اتجهت دراسة **(Thomure et al, 2022)** إلى المنهج الوصفي، وهو ما أتاح للدراسة الحالية الاستفادة في اختيار التصميم المناسب، وأدوات القياس الملائمة.

كما أجريت هذه الدراسات في بيئات تعليمية متنوعة، عربية وأجنبية، مثل دراسات القحطاني (2020)، ودراسة (Ziadat & Al-Awan, 2018)، ودراسات(2016) Kim et al، و(2022)Steinle et al، مما يدل على الاهتمام العالمي بتنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، إلا أن مراجعتها أظهرت وجود فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات العربية التي تناولت تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام برامج تدخلية قائمة على القراءة المتكررة تراعي خصائص اللغة العربية، إضافة إلى محدودية الدراسات التي استخدمت تصميم الخط القاعدي المتعدد لقياس أثر التدخل بصورة فردية دقيقة، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوظيف برنامج تدريبي قائم على تدريبات القراءة لتنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئة التعليمية العربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة، وهو أحد التصاميم المناسبة لدراسة فاعلية التدخلات التعليمية لدى طلاب صعوبات التعلم، ويُعد هذا التصميم من أكثر التصاميم استخداماً في بحوث التربية الخاصة؛ إذ يتيح للباحث دراسة أثر المتغير المستقل (تدريبات القراءة باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة) على المتغير التابع (الطلاقة القرائية) لدى عدد محدد من المشاركين، مع تكرار القياس بشكل مستمر، ومنتظم عبر مراحل الدراسة المختلفة (Horner et al.,2005).

ويتميز تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة بعدة خصائص تجعله مناسباً لهذه الدراسة، فهو يسمح بإدخال التدخل بشكل متدرج، ومتتابع للمشاركين، بحيث يبدأ المشارك الأول بتلقي التدخل بينما يبقى الأخرون في مرحلة الخط القاعدي، ثم ينتقل التدخل تدريجياً إلى المشاركين الاخرين في أوقات

مختلفة، وهذا التطبيق المتدرج يوفر ضبطاً تجريبياً قوياً؛ إذ إن التحسن الذي يحدث للمشارك فور بدء التدخل -بينما لا يزال الآخرون في الخط القاعدي- يُعزى إلى التدخل نفسه، وليس إلى عوامل أخرى (Kazdin,2011). كما أن هذا التصميم لا يتطلب سحب التدخل بعد تطبيقه، وهو ما يجعله أكثر ملاءمة من الناحية الأخلاقية، والتعليمية، إذ يستمر جميع المشاركين في الاستفادة من التدخل.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (1198) طالبًا وطالبةً، منهم (786) طالبًا و(412) طالبةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف، وذلك لكون المدرسة تضم برنامجًا لصعوبات التعلم تتوفر فيه الحالات التي تنطبق عليها معايير الدراسة، وتوفير البيئة المناسبة لتطبيق جلسات التدخل ومتابعة الطلاب بصورة منتظمة بما يتناسب مع متطلبات تصميم الحالة الواحدة. وقد بلغ عدد أفراد العينة خمسة طلاب أربع إناث، وذكر واحد، موزعين على الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي، وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بناءً على عدة معايير، وهي: أولاً، أن يكون الطالب مشخصاً رسمياً بأنه من ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمعايير التشخيص المعتمدة في وزارة التعليم، وملتحقاً ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة. ثانياً، أن يكون لدى الطالب ضعف واضح في مهارات الطلاقة القرائية، بحيث يقل أداؤه في القراءة الشفوية عن المستوى المتوقع لصفه الدراسي بشكل ملحوظ، ثالثاً، عدم وجود إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو حركية قد تؤثر على قدرة الطالب، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (9 -11) سنة، وجميعهم ناطقين باللغة العربية كلغة أم.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أولًا: استمارة قياس الطلاقة القرائية

1- وصف الاستمارة

أعدت الباحثة استمارة لقياس الطلاقة القرائية الشفوية لدى أفراد العينة، بهدف تسجيل أداء الطلاب أثناء القراءة الشفوية للنصوص القرائية. وتكونت الاستمارة من أربعة محاور، على النحو الاتي:

المحور الأول: بيانات الطالب الأساسية.

- اسم الطالب/ة ؛ المرحلة ؛ الخط القاعدي ؛ تدخل ، تعميم ؛ رقم الجلسة ؛ التاريخ ؛ الوقت ؛ عنوان النص القرائي ؛ مستوى النص؛ الصف

المحور الثاني: بيانات القراءة:

- الوقت المخصص للقراءة: دقيقة واحدة (60 ثانية)
- إجمالي عدد الكلمات في النص.
- عدد الاخطاء
- عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM).
- طريقة الحساب: عدد الكلمات الصحيحة = إجمالي الكلمات - عدد الأخطاء: مثال: 50 كلمة - 8 أخطاء = 42 كلمة صحيحة/دقيقة
- عدد الأخطاء القرائية.

المحور الثالث: أنواع الأخطاء (اختياري):

- (الحذف، الإبدال، الإضافة، التردد، التوقف، عكس الكلمات... إلخ).

المحور الرابع: الملاحظات الخاصة بالأداء القرائي. ____

2- إجراءات إعداد الاستمارة

تم إعداد الاستمارة بالرجوع إلى الأدبيات النظرية المتعلقة بالطلاقة القرائية، والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة Kim وآخرين (2016)، ودراسة القحطاني (2020)، ومعايير قياس الطلاقة القرائية المعتمدة في برامج صعوبات التعلم.

3- صدق الاستمارة

للتحقق من صدق الاستمارة تم عرضها على عدد (8) من المحكمين المتخصصين في: التربية الخاصة (صعوبات التعلم).

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، القياس والتقويم. وذلك بهدف التأكد من: ملاءمة بنود الاستمارة لأهداف الدراسة.

وضوح المؤشرات المستخدمة في قياس الطلاقة القرائية، شمولية تصنيف الأخطاء القرائية. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية الاستمارة (90%).

4- ثبات الاستمارة

تم التحقق من ثبات الاستمارة من خلال اتفاق الملاحظين (Interobserver Agreement)، وذلك عبر قيام الباحثة ومعلم متخصص بتطبيق الاستمارة على عينة استطلاعية، ثم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام المعادلة الآتية: عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق + الاختلاف) × 100، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق (92%)، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى تمتع الاستمارة بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانيًا: النصوص القرائية المستخدمة

1- وصف النصوص القرائية: استخدمت الدراسة مجموعة من النصوص القرائية المأخوذة من: الاختبار التشخيصي الرسمي للغة العربية المعتمد في برامج صعوبات التعلم، كتاب "لغتي" المقرر للمرحلة الابتدائية. وقد روعي عند اختيار النصوص: مناسبة النصوص للمستوى القرائي للطلاب، التدرج في مستوى الصعوبة، وضوح المفردات والتراكيب اللغوية، ملاءمة عدد الكلمات لقياس الطلاقة القرائية.

2- إجراءات إعداد النصوص

تم اختيار النصوص في ضوء نتائج التقييم التشخيصي الأولي لكل طالب، بحيث تتناسب مع مستواه القرائي الفعلي، كما تم توحيد زمن القراءة وآلية التطبيق لجميع المشاركين.

3- صدق النصوص

تم عرض النصوص القرائية على عدد (10) من المحكمين المتخصصين في: مناهج اللغة العربية، صعوبات التعلم، القياس والتقويم، للتأكد من: مناسبة النصوص للفئة العمرية، ملاءمتها لقياس الطلاقة القرائية، سلامتها اللغوية، تدرجها في مستوى الصعوبة؛ وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (91%).

4- ثبات النصوص

تم التحقق من ثبات النصوص من خلال التطبيق الاستطلاعي على عينة مشابهة لعينة الدراسة، وحساب اتساق نتائج الأداء القرائي بين جلسات القياس، وقد أظهرت النتائج مستوى ثبات مناسبًا بلغ (0.879).

ثالثاً: برنامج التدخل القائم على استراتيجية القراءة المتكررة: اعتمدت الدراسة على برنامج تدخلي قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة بصفته المتغير المستقل في الدراسة، بهدف تحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد تم تصميم البرنامج في ضوء الأسس النظرية، والدراسات السابقة التي أكدت فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين الطلاقة القرائية.

أعدت الباحثة برنامج تدخل قائم على استراتيجية القراءة المتكررة بهدف تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويستند البرنامج إلى الأدلة العلمية التي أثبتت

فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تطوير الآلية في التعرف على الكلمات، وتحسين السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة (Therrien,2004; Kim et al.,2016).

مكونات البرنامج: تكون البرنامج من (23) جلسة تدريبية فردية لكل مشارك، موزعة على ثلاث مراحل: الخط القاعدي (3) جلسات، والتدخل (18) جلسة، والتعميم (جلستان)، وتم تنفيذ جلسات التدخل الـ (18) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً على مدى ستة أسابيع، مدة كل جلسة (47) دقيقة، وقد صُممت الجلسات بحيث تكون فردية لضمان التركيز الكامل على احتياجات كل تلميذ، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، والمكثفة.

إجراءات الجلسة: اتبعت كل جلسة تدريبية بروتوكولاً ثابتاً، ومحدداً يتضمن الخطوات الآتية بالترتيب:

- التمهيد والتهيئة (5 دقائق): تبدأ الباحثة الجلسة بتهيئة التلميذ نفسياً، وذهنياً للقراءة من خلال حوار قصير حول موضوع النص، وتوضيح هدف الجلسة، وتشجيع التلميذ على بذل أقصى جهده.

- عرض النص القرائي (3 دقائق): تعرض الباحثة النص المناسب لمستوى التلميذ، وتتأكد من وضوح الطباعة، وسهولة القراءة، مع توضيح أي مفردات صعبة قد تعيق الفهم.

- القراءة النموذجية من المعلم (5 دقائق): تقرأ الباحثة النص بصوت عالٍ أمام التلميذ بطلاقة، ودقة وتعبير مناسب، بهدف توفير نموذج قرائي سليم.

- القراءة المتكررة المستقلة (25 دقيقة): يقرأ التلميذ النص بمفرده بصوت عالٍ لعدد يتراوح بين 3-5 مرات متتالية. وخلال كل قراءة تقوم الباحثة بالاستماع الفعال، وتدوين الأخطاء، والتصحيح الفوري للأخطاء بطريقة لطيفة، ومشجعة، وتكرار الكلمة الصحيحة مع التلميذ، وتقديم تعزيز إيجابي فوري عند القراءة الصحيحة.

- التغذية الراجعة المركزة (5 دقائق): تراجع الباحثة مع التلميذ الكلمات التي واجه صعوبة فيها، وتطلب منه قراءتها بشكل منفصل ثم في سياق الجملة، مع التأكد من إتقانها قبل الانتقال إلى القياس.

- القياس النهائي (دقيقتان): يقرأ التلميذ النص لمدة دقيقة واحدة متواصلة، بينما تحسب الباحثة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة (CWPM)، وتسجلها في استمارة القياس.

- الختام والتعزيز (دقيقتان): تختم الباحثة الجلسة بتقديم تعزيز لفظي، ومعنوي للتلميذ، وتوضيح مدى تقدمه، وتشجيعه على مواصلة الجهد.

النصوص المستخدمة في البرنامج: تم اختيار النصوص القرائية من مصادر رسمية معتمدة من وزارة التعليم، بحيث تتناسب مع المستوى القرائي لكل تلميذ، وقد تم تنويع النصوص عبر الجلسات لضمان

تعرض التلاميذ لمفردات، وأساليب لغوية متنوعة، مع الحفاظ على مستوى صعوبة مناسب يسمح بالتقدم التدريجي.

صدق البرنامج: تم عرض البرنامج في صورته الأولية على محكمين متخصصين في التربية الخاصة بصعوبات التعلم وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك للتحقق من مناسبة محتوى البرنامج، وإجراءاته لتحقيق الهدف المنشود، ووضوح الخطوات، وقابليتها للتطبيق، ومناسبة مدة الجلسات وعددها. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً: الإجراءات التحضيرية:

- تجدر الإشارة إلى أن الباحثة هي معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، وتم تطبيق الدراسة على تلاميذها التي تنطبق عليهم معايير الاختيار المحددة وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ثانياً: تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة باستخدام تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة، الذي تضمن ثلاث مراحل رئيسة:

- مرحلة الخط القاعدي: تم قياس مستوى الطلاقة القرائية لكل تلميذ قبل بدء التدخل لمدة ثلاث جلسات، مع البدء المتدرج للمشاركين في أوقات مختلفة.

- مرحلة التدخل: تم تطبيق برنامج التدخل القائم على استراتيجية القراءة المتكررة بشكل فردي لكل تلميذ، إذ بدأ كل مشارك مرحلة التدخل في وقت مختلف عن الآخرين. واستمر التطبيق لمدة 18 جلسة لكل تلميذ، بواقع 3 جلسات أسبوعياً.

- مرحلة التعميم: بعد انتهاء جلسات التدخل، تم التوقف لمدة أسبوعين ثم قياس قدرة التلاميذ على تعميم المهارات المكتسبة على نصوص جديدة لم يسبق التدريب عليها.

جمع البيانات: تم جمع البيانات من خلال القياس المتكرر اليومي لمستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لكل تلميذ في جميع جلسات الدراسة عبر المراحل الثلاث، وتسجيلها في استمارة القياس المُعدة لهذا الغرض، كما تم توثيق الجلسات من خلال التسجيلات الصوتية، والصور الفوتوغرافية لضمان دقة البيانات.

أساليب تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة على أسلوبين رئيسين لتحليل البيانات:

- **التحليل البصري (Visual Analysis):** تم تحليل بيانات كل مشارك بصرياً من خلال رسم بياني يوضح التغيرات في مستوى الطلاقة القرائية عبر المراحل الثلاث، ويتيح التحليل البصري تحديد الاتجاه العام للأداء، ومستوى التغير بين المراحل، واستقرار البيانات.

- **معامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP):** تم حساب معامل (Nonoverlap of All Pairs) NAP لقياس حجم الأثر وفاعلية التدخل لكل مشارك، ويتراوح معامل NAP بين 0 و1. (Parker & Vannest,2009)

التحقق من جودة البيانات:

- **الموثوقية:** تم توثيق جميع جلسات القياس من خلال التسجيلات الصوتية لقراءات الطلاب، والصور الفوتوغرافية للنصوص المستخدمة وأوراق العمل، مما يتيح إمكانية المراجعة، والتحقق من دقة البيانات، ونظراً لطبيعة التطبيق الميداني في البيئة الصفية، وعدم توفر مقيّم ثانٍ مستقل خلال جميع جلسات القياس، اعتمدت الباحثة على معايير قياس واضحة ومحددة تمثلت في حساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في دقيقة واحدة (CWPM) وفق إجراءات موحدة عبر جميع الجلسات، والحالات، كما استُخدمت نصوص قرائية معيارية رسمية من مصدرين هما:

- الاختبار التشخيصي الرسمي للغة العربية المعتمد في برامج صعوبات التعلم من وزارة التعليم.

- نصوص من كتب مادة لغتي الرسمية المقررة من وزارة التعليم للصفوف الدراسية المناسبة لمستوى كل طالب، واعتُمد على هذه النصوص المعيارية المقننة لضمان موضوعية القياس، واتساقه عبر جميع المراحل والحالات؛ إذ تم اختيار النصوص بناءً على المستوى القرائي لكل طالب وفق نتائج التقييم التشخيصي الأولي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: **"ما أثر تدريبات القراءة المتكررة على مستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لدى كل مشارك على حدة؟".**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقديم عرض منظم للبيانات الكمية التي تم جمعها عبر مراحل الدراسة الثلاث (الخط القاعدي، التدخل، التعميم)، لجميع الحالات المشاركة، ويُعد التحليل البصري للبيانات أمراً شائعاً في تحليل وعرض بيانات التصميم التجريبي من خلال التحليل البصري (Horner et al., 2005; Ledford et al.)2023 للحالة الواحدة (الشبرمي، 2024) ويهدف التحليل الوصفي إلى توفير صورة واضحة عن مستوى أداء كل طالب في مهارة الطلاقة القرائية، وكذلك المتوسطات العامة

لجميع الطلاب، بما يتيح فهماً شاملاً للتغيرات التي طرأت على الأداء نتيجة تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية، وذلك على النحو الآتي:

1. **جدول البيانات الخام**: تم جمع بيانات مفصلة لكل جلسة من جلسات القياس عبر المراحل الثلاث لجميع الطلاب، وشملت عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) لكل جلسة على حدة.

2. **المتوسطات الحسابية لأداء كل طالب عبر المراحل الثلاث** يوضح الجدول (1) المتوسطات الحسابية لعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) لكل طالب عبر المراحل الثلاث: الخط القاعدي(A)، والتدخل(B)، والتعميم(A) وتُظهر البيانات تبايناً واضحاً في مستويات الأداء القاعدي بين التلاميذ، إذ تراوحت المتوسطات بين (10 - 18 كلمة/دقيقة)، مما يعكس اختلاف درجة الصعوبة القرائية لدى كل حالة، وبعد تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية في مرحلة التدخل، ارتفعت المتوسطات الحسابية لجميع الطلاب بشكل ملحوظ، إذ تراوحت بين (25.8 - 54.9 كلمة/دقيقة)، مما يشير إلى تحسن عام في مستوى الطلاقة القرائية عبر جميع الحالات، وفي مرحلة التعميم، حافظ الطلاب على مستويات أداء مرتفعة مقارنة بالخط القاعدي، إذ تراوحت المتوسطات بين (24 - 57 كلمة/دقيقة).

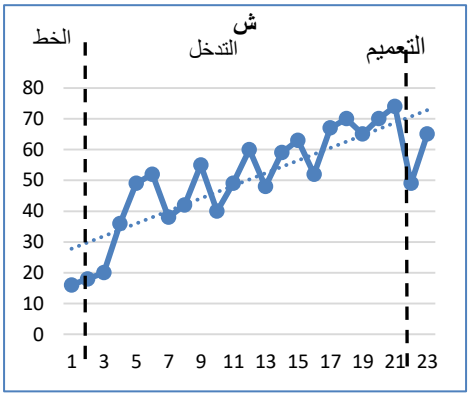
جدول (1)

المتوسطات الحسابية لأداء كل طالب عبر المراحل الثلاث

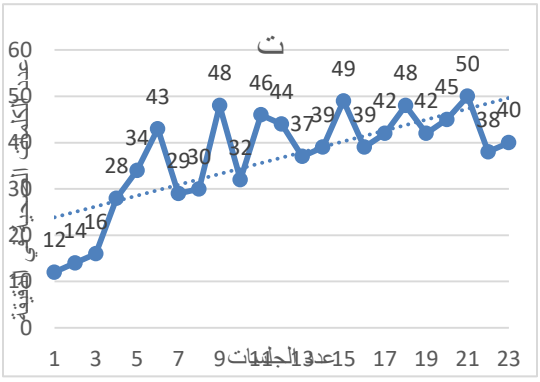
الطالب	متوسط الخط القاعدي A	متوسط التدخلB	متوسط التعميمA
ش	18	54,9	57
ت	14	40,2	39
ف	11	25,8	24
ع	13	40,7	35
ل	10	34	30

ملاحظة: القيم معبّر عنها بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة

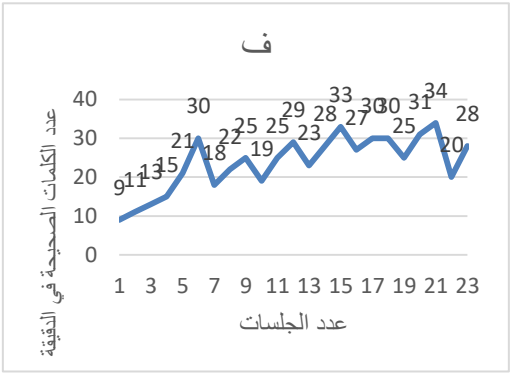
3. الرسوم البيانية لأداء كل طالب توضح الأشكال (1،2،3،4،5) التمثيل البصري لأداء كل طالب عبر جلسات القياس في المراحل الثلاث. وتُظهر الرسوم البيانية بوضوح النمط العام للتحسن، إذ يُلاحظ استقرار نسبي في مستوى الأداء خلال مرحلة الخط القاعدي، يليه ارتفاع تدريجي ومستمر خلال مرحلة التدخل، ثم استمرار الأداء المرتفع في مرحلة التعميم.



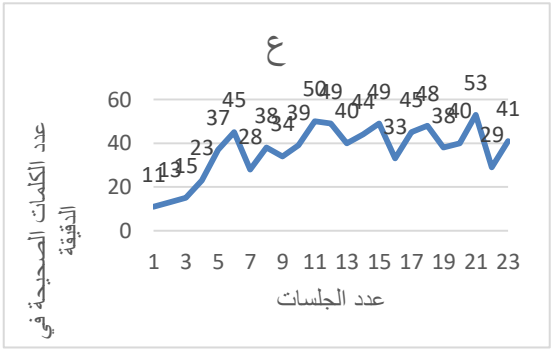
الشكل (1): الرسم البياني لأداء الطالبة ش عبر المراحل الثلاث



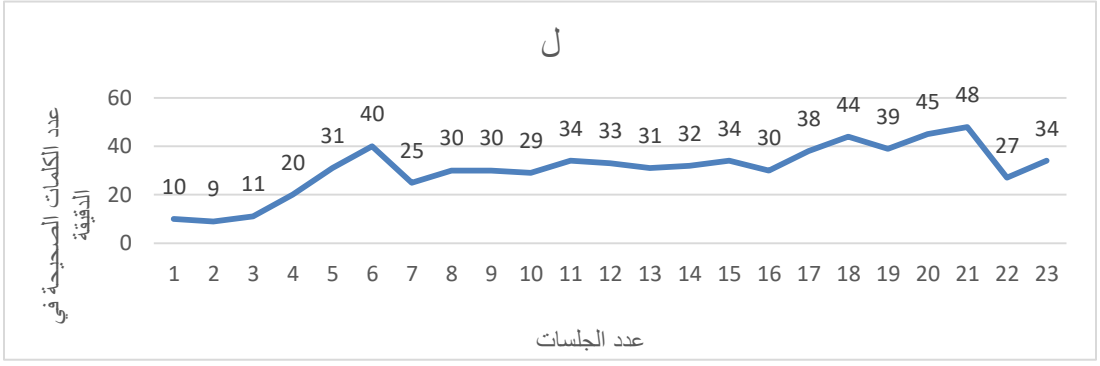
الشكل (2): الرسم البياني لأداء الطالبة ت عبر المراحل الثلاث



الشكل (3): الرسم البياني لأداء الطالبة ف عبر المراحل الثلاث



الشكل (4): الرسم البياني لأداء الطالب ع عبر المراحل الثلاث



الشكل (5): الرسم البياني لأداء الطالبة ل عبر المراحل الثلاث

4. المتوسطات العامة للمجموعة عبر المراحل يلخص الجدول (2) المتوسطات العامة لجميع الطلاب في كل مرحلة من المراحل الثلاث، ويتضح من البيانات أن المتوسط العام ارتفع من (13.2 كلمة/دقيقة) في الخط القاعدي إلى (39.1 كلمة/دقيقة) في مرحلة التدخل، بزيادة قدرها (25.9

كلمة/دقيقة). ويشير هذا الارتفاع إلى أن جميع الطلاب استفادوا من تدريبات الطلاقة القرائية بدرجات متفاوتة، مما يعكس فاعلية التدريبات على المستوى الجماعي، وفي مرحلة التعميم، بلغ المتوسط العام (37.0 كلمة/دقيقة)، وهو أقل بمقدار (2.1 كلمة/دقيقة) من متوسط التدخل، لكنه يفوق متوسط الخط القاعدي بفارق كبير قدره (23.9 كلمة/دقيقة). ويُعد هذا الاستمرار في الأداء المرتفع مؤشراً إيجابياً على احتفاظ التلاميذ بالمهارة، وقدرتهم على تطبيقها في مواقف قرائية جديدة حتى بعد توقف التدريبات المباشرة بأسبوعين.

جدول (2)

المتوسطات العامة للمجموعة عبر المراحل

المرحلة	متوسط الطلاب (Mean)
الخط القاعدي A	13,2
التدخل B	39,1
التعميم A	37,1

5. الفروق بين متوسطات المراحل لكل طالب لتوضيح حجم التحسن الذي طرأ على أداء كل طالب، يعرض الجدول (3) الفروق المطلقة بين متوسطات الأداء في المراحل المختلفة، ويُلاحظ أن جميع الطلاب حققوا فروقاً إيجابية بين الخط القاعدي، والتدخل؛ إذ تراوحت الفروق بين (14.8 - 36.9 كلمة/دقيقة)، مما يعكس تأثيراً واضحاً لتدريبات الطلاقة القرائية، كما تُظهر الفروق بين الخط القاعدي، والتعميم استمرار التحسن لدى جميع الطلاب؛ إذ تراوحت بين (13.0 - 39.0 كلمة/دقيقة). أما الفروق بين التدخل، والتعميم فكانت طفيفة ومتباينة؛ إذ أظهر بعض الطلاب تحسناً إضافياً (مثل الطالبة ش بفارق +2.1)، بينما أظهر آخرون انخفاضاً بسيطاً، إلا أن جميع القيم بقيت أعلى بكثير من مستوى الخط القاعدي.

جدول (3)

الفروق بين متوسطات المراحل لكل طالب

اسم الطالب	الفرق بين القاعدي والتدخل	الفرق بين التدخل والتعميم	الفرق بين القاعدي والتعميم
ش	36.94	2.05	39
ت	26.27	-1.27	25
ف	14.83	-1.83	13
ع	27.72	-5.72	22
ل	24.05	-3.5	20.5

ملاحظة: القيم الموجبة (+) تشير إلى تحسن، والقيم السالبة (-) تشير إلى انخفاض.

6. متوسط الفروق للمجموعة يوضح الجدول (4) متوسط الفروق بين المراحل على مستوى المجموعة بأكملها، ويتضح أن متوسط الفرق بين الخط القاعدي والتدخل بلغ (25.9 كلمة/دقيقة)، وهو فارق كبير يدل على فاعلية التدريبات، كما بلغ متوسط الفرق بين الخط القاعدي والتعميم (23.8 كلمة/دقيقة)، مما يشير إلى استمرار التحسن. أما متوسط الفرق بين التدخل والتعميم فكان (-2.1 كلمة/دقيقة)، وهو انخفاض طفيف يمكن تفسيره بطبيعة مرحلة التعميم.

جدول (4)

متوسط الفروق للمجموعة بين المراحل

متوسط الفرق بين المراحل	Mean
القاعدي والتدخل	12.88
التدخل والتعميم	5.61
القاعدي والتعميم	18.5

تكشف البيانات الوصفية المعروضة في الجداول والرسوم البيانية أعلاه عن نمط واضح ومتسق من التحسن في مهارة الطلاقة القرائية لدى جميع الطلاب المشاركين، فقد ارتفع المتوسط العام من (13.2) إلى (39.1) كلمة/دقيقة بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل، وهو مؤشر قوي على فاعلية تدريبات الطلاقة القرائية، كما أن استمرار الأداء المرتفع في مرحلة التعميم (37.0 كلمة/دقيقة) يدل على أن التحسن لم يكن مؤقتاً، أو محصوراً بالنصوص المُدرَّب عليها، بل امتد ليشمل القدرة على تطبيق المهارة في نصوص جديدة، مما يعزز من القيمة التطبيقية للتدريبات.

وبناء على ما سبق يتضح أن نتائج التحليل البصري، والكمي للبيانات أظهرت أن جميع المشاركين الخمسة حققوا تحسناً ملموساً وواضحاً في مستوى الطلاقة القرائية بعد تطبيق تدريبات القراءة المتكررة، وفيما يأتي ملخص لأداء كل مشارك:

جدول (5)

نتائج الأداء لكل مشارك

المشارك	متوسط الخط القاعدي	متوسط التدخل	الفرق
ش	18	54.9	36.9
ت	14	40.2	26.2
ف	11	25.8	14.8
ع	13	40.7	27.7
ل	10	34	24
المتوسط العام	13.2	39.1	25.9

تشير هذه النتائج إلى أن تدريبات القراءة المتكررة كانت فعّالة بشكل كبير في تحسين الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين، على الرغم من تباين نسب التحسن بينهم، ويمكن تفسير هذا من خلال عدة عوامل:

- الآلية الأساسية للقراءة المتكررة: تتفق هذه النتائج مع نظرية المعالجة التلقائية (Automatic Information Processing) لـ Laberge & Samuels (1974) ، التي تشير إلى أن التكرار المنظم يساعد على فك الترميز، مما يُحرر موارد الذاكرة العاملة للتركيز على الفهم بدلاً من الانشغال بالتعرف على الكلمات، وعندما يقرأ التلميذ النص مراراً، فإنه يبني تمثيلات ذهنية أقوى للكلمات؛ مما يسرّع التعرف عليها في القراءات اللاحقة.

- التغذية الراجعة الفورية والتصحيح: أسهمت التغذية الراجعة الفورية التي قُدمت للتلاميذ خلال جلسات التدخل في تعزيز التحسن، فعندما يخطئ التلميذ في قراءة كلمة، يتم تصحيحها فوراً، مما يمنع ترسيخ الأخطاء ويبني نماذج صحيحة للقراءة، وهذا يتماشى مع مبادئ التعلم المعزز، والنظرية السلوكية التي تؤكد على أهمية التعزيز الفوري في تشكيل السلوك الصحيح.

- النمذجة والقراءة الجهرية النموذجية: لعبت القراءة النموذجية (Model Reading) التي قدمتها الباحثة في بداية كل جلسة دوراً محورياً في تحسين الأداء، فقد أتاحت للتلاميذ نموذجًا صوتياً صحيحاً للنطق، والايقاع، والطلاقة، يُحتذى به أثناء قراءاتهم المتكررة، وهذا يتفق مع نظرية التعلم بالملاحظة لـ Bandura التي تؤكد على أن النمذجة من أقوى أساليب التعلم.

- التدرج في الصعوبة: استُخدمت نصوص معيارية مناسبة لمستوى كل تلميذ، مع تدرج في طول النصوص، وتعقيدها عبر جلسات التدخل، وهذا التدرج سمح للتلاميذ ببناء الثقة تدريجياً، وتحقيق نجاحات متتالية، مما عزز من دافعيتهم واستمراريتهم في التدريبات.

- الكثافة التدريبية (18 جلسة): يُعد عدد الجلسات (18 جلسة تدخل) كثافة تدريبية معتدلة إلى عالية، وهو ما يتماشى مع توصيات الأدبيات التي تشير إلى أن التحسن الملموس في الطلاقة يتطلب تدريباً مكثفاً، ومتكرراً على مدى فترة كافية (Therrien,2004؛Chard et al.,2009)

- التحسن في الثقة بالنفس: إذ أدى النجاح المتكرر في قراءة النص نفسه إلى خفض القلق القرائي لدى التلاميذ، وهو ما يفسر "تأثير ماثيو" السلبي الذي تشير إليه دراسة الغامدي (2025)، فمن خلال التدريبات المتكررة تحول التلاميذ من دائرة الإخفاق التراكمي إلى دائرة الإنجاز المتصاعد.

وبناءً على ما تقدم، تتسق هذه النتائج مع حزمة واسعة من الدراسات العربية، والأجنبية التي أكدت فعالية القراءة المتكررة كمدخل علاجي ناجح لذوي صعوبات التعلم؛ إذ تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أُجريت في البيئة السعودية والخليجية كدراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصياد وعبدالعظيم

(2021)، ودراسة الشيزاوي والشربجي (2020)؛ التي أثبتت جميعها أن تكرار القراءة الموجهة بالنمذجة، والتغذية الراجعة يؤدي إلى قفزات نوعية في عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة.

كما تعزز النتائج الحالية ما توصلت إليه الدراسات التي استخدمت تصميم الحالة الواحدة كدراسة الشبرمي (2024)، ودراسة العنزي (2018)، ودراسة Mize et al (2019) ؛ إذ أثبتت وجود علاقة وظيفية واضحة بين التدخل المعتمد على القراءة المتكررة وتحسن الأداء الفردي لكل مشارك، مما يؤكد ملاءمة هذا التصميم البحثي لبيئات التربية الخاصة.

وتنسجم هذه النتائج مع المراجعات المنهجية الضخمة كدراسة Kim et al (2016) التي حللت (12) دراسة تدخلية، وأكدت أن القراءة المتكررة المرفقة بالتصحيح الفوري للأخطاء هي الأكثر فاعلية بنسبة تجاوزت 75%. وتتكامل هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Padeliadu et al (2021) ، ودراسة et Spilles al(2019) من أن التدريبات المكثفة (بواقع 16-18 جلسة) كفيلة بتحقيق تحسن ملموس في الطلاقة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قراءة.

إن هذا الاتفاق الواسع مع (14) دراسة محلية، وعالمية يؤكد أن التحسن الملحوظ لدى المشاركين الخمسة في الدراسة الحالية ليس مجرد أثر عابر، بل هو نتيجة مباشرة لقوة الاستراتيجية المستخدمة، وهو ما يقدم حلاً إجرائياً لما طرحته دراسة الغامدي (2025) حول ضرورة التدخل المبكر والمكثف لمنع اتساع الفجوة القرائية الناتجة عن تأثير ماثيو.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: **"ما حجم أثر تدريبات القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية كما يُقاس بمعامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل عدم التداخل (Nonoverlap of All Pairs - NAP) الذي يُعد أحد المؤشرات الإحصائية المستخدمة لقياس حجم الأثر في دراسات تصميم الحالة الواحد(Parker & Vannest, 2009)، وذلك من خلال مقارنة جميع نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي بجميع نقاط البيانات في مرحلة التدخل، وتتراوح قيمة NAP بين (0 - 1)، إذ تشير القيم الأعلى إلى عدم تداخل أكبر بين المرحلتين، وبالتالي إلى حجم أثر أقوى للتدخل، ويتم حساب NAP من خلال المعادلة التالية:

NAP=(عدد أزواج المقارنات التي فيها قيمة التدخل > قيمة القاعدي)÷(عدد أزواج المقارنات)

إذ يتم مقارنة كل نقطة بيانات في مرحلة الخط القاعدي مع كل نقطة بيانات في مرحلة التدخل، وحساب عدد المرات التي تكون فيها قيمة التدخل أعلى من قيمة القاعدي (Parker& Vannest, 2009). وفقاً لمعايير تفسير NAP التي وضعها (Parker & Vannest, 2009). وأكدها(Rakap ,2015)، فإن القيم

يمكن تفسيرها كالآتي: (تأثير ضعيف: 0.65 - 0.00 (Weak Effect)، تأثير متوسط: 0.66 - 0.92 (Medium Effect)، تأثير قوي إلى قوي جداً: 1.00 - 0.93 (Large to Very Large Effect).

وفي هذه الدراسة، تم حساب قيمة NAP يدوياً لكل طالب على حدة بمقارنة بيانات الخط القاعدي (3 جلسات) ببيانات التدخل (18 جلسة)، مما ينتج عنه (54) زوجاً من المقارنات لكل حالة (3 × 18 = 54)، وذلك للتحقق من حجم التأثير الفردي لتدريبات الطلاقة القرائية على كل حالة، نتائج تحليل NAP للحالات الفردية يوضح جدول (6) قيم NAP المحسوبة لكل طالب، إلى جانب تفسير حجم الأثر بناءً على المعايير المذكورة أعلاه، وتُظهر النتائج أن جميع الطلاب الخمسة حققوا قيمة NAP = 1.00، وهي أعلى قيمة ممكنة، مما يدل على انعدام التداخل الكامل بين بيانات الخط القاعدي، والتدخل.

جدول (6)

نتائج تحليل عدم التداخل (NAP) للحالات الفردية

الطالب	قيمة NAP	حجم الأثر
ش	1.00	قوي للغاية
ت	1.00	قوي للغاية
ف	1.00	قوي للغاية
ع	1.00	قوي لغاية
ل	1.00	قوي للغاية

ملاحظة: تم حساب قيم NAP يدوياً وفق المعادلة المحددة في (Parker& Vannest, 2009).

من خلال الجدول أعلاه تشير قيمة NAP = 1.00 لجميع الحالات إلى أن جميع الأزواج البالغ عددها (54) زوجاً لكل حالة أظهرت أن قيم التدخل كانت أعلى من قيم الخط القاعدي (54 ÷ 54 = 1.00). وهذا يعني أن كل نقطة بيانات في مرحلة التدخل كانت أعلى من كل نقطة بيانات في مرحلة الخط القاعدي، أي أنه لم يحدث أي تداخل بين المرحلتين على الإطلاق. وبعبارة أخرى، فإن أدنى أداء سجّله أي طالب خلال مرحلة التدخل كان أعلى من أعلى أداء سجّله في مرحلة الخط القاعدي.

وتُعد هذه النتيجة مؤشراً قوياً جداً على فاعلية تدريبات الطلاقة القرائية؛ إذ إن تحقيق قيمة 1.00 في تحليل NAP يُعد نادراً نسبياً في الدراسات التجريبية، ويدل على وجود علاقة وظيفية واضحة، وقوية بين التدخل (تدريبات الطلاقة) والمتغير التابع (مهارة القراءة)، كما أن تحقيق جميع الحالات الخمس للقيمة نفسها يعزز من إمكانية تعميم النتائج على طلاب آخرين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ويشير إلى أن التدريبات كانت فعّالة بغض النظر عن المستوى القاعدي الأولي لكل تلميذ، ومن الجدير بالذكر أن قيمة NAP = 1.00 تعني أن حجم الأثر كان موحداً عبر جميع الحالات على الرغم من التباين في المستويات المطلقة

للأداء بينهم، سواء كان الطالب يبدأ من مستوى قاعدي منخفض جداً (مثل ل ... بـ 10 كلمات/دقيقة) أم مستوى قاعدي أعلى نسبياً (مثل الطالبة ش بـ 18 كلمة/دقيقة)، فإن جميعهم أظهروا استجابة قوية للتدريبات تمثلت في انعدام كامل للتداخل بين أدائهم القاعدي، وأدائهم أثناء التدخل، وتتوافق هذه النتائج مع معايير Parker &Vannest (2009)، و Rakap(2015) التي تصنف قيم NAP الأعلى من0.93 على أنها تمثل حجم أثر "قوي للغاية" (Very Large Effect).

وبتحقيق القيمة القصوى (1.00)، تقدم هذه الدراسة دليلاً تجريبياً قوياً على أن تدريبات الطلاقة القرائية يمكن أن تُحدث تحسناً جوهرياً، وقابلاً للقياس في مهارة القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول بثقة عالية إن تدريبات الطلاقة القرائية المستخدمة في هذه الدراسة كانت فعّالة للغاية في تحسين مهارة القراءة لدى جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم المشاركين؛ مما يدعم الفرضية الرئيسة للدراسة حول وجود أثر إيجابي واضح لهذه التدريبات.

وبناء على ما سبق، ووفقاً لمعايير Parker &Vannest (2009)، فإن قيمة NAP تُفسر كالآتي:

- 1.00-0.93= أثر قوي جداً (Very Strong Effect)
- 0.92-0.66= أثر متوسط (Medium Effect)
- 0.65-0.00= أثر ضعيف أو معدوم

وبالتالي، فإن NAP=1.00 يشير إلى:

- وجود علاقة وظيفية واضحة وقوية بين التدخل (القراءة المتكررة)، والمتغير التابع (الطلاقة القرائية)
- عدم وجود أي تداخل بين أداء الخط القاعدي، والتدخل، مما يعني أن التحسن كان واضحاً وثابتاً.

تؤكد قيمة حجم الأثر في الدراسة الحالية (NAP=1.00) الفاعلية القصوى لتدريبات القراءة المتكررة، وهي نتيجة تتسق بقوة مع الدراسات السابقة؛ إذ تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الشبرمي (2024) التي أظهرت وجود علاقة وظيفية واضحة بين استراتيجية القراءة المتكررة، وتحسن الأداء القرائي لدى جميع المشاركين، كما تنسجم مع دراسة العنزي (2018) التي أثبتت فاعلية التدخل القائم على "مضمار القراءة" في تحقيق قفزات أدائية خالية من التداخل مع مرحلة الخط القاعدي لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Mize et al(2019) من أن برامج القراءة المتكررة الفردية تحقق أحجام أثر قوية جداً عند قياسها بمعاملات عدم التداخل، وتتكامل هذه القوة الإحصائية مع نتائج دراسة Kim et al(2016) التي أكدت عبر تحليلها لعدة دراسات أن القراءة المتكررة الموجهة تُعد من أكثر التدخلات حزماً، وتأثيراً في معالجة الطلاقة القرائية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في فاعلية التدخل مع ما توصلت إليه دراسة الشبرمي (2024) ودراسة العنزي (2018) اللتين اعتمدتا تصميم الحالة الواحدة، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عنهما بتوظيف معامل عدم التداخل (NAP) بوصفه مؤشراً كمياً دقيقاً لحجم الأثر؛ إذ جاءت قيمة (NAP=1.00) لتدعم التفسيرات البصرية وتؤكد وجود علاقة وظيفية قوية بدرجة موثوقية إجرائية أعلى، وهو ما يعزز قوة الاستدلال السببي للتدخل المستخدم.

وينسجم هذا التوجه نحو التكميم الدقيق لحجم الأثر مع التوصيات المنهجية الحديثة في الأدبيات العالمية (مثل: Mize et al.,2019)، مما يمنح نتائج الدراسة الحالية مصداقية علمية تتجاوز السياق المحلي إلى الأطر البحثية الدولية.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: **"هل تستمر التحسينات المكتسبة في الطلاقة القرائية عن تطبيقها على نصوص جديدة لم يتم التدريب عليها؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التحليل البصري (Visual Analysis) الذي يُعد من الأساليب الأساسية في تقييم البيانات في دراسات تصميم الحالة الواحدة، إذ يتيح فحص أنماط الأداء عبر المراحل المختلفة وتحديد مدى وجود علاقة وظيفية بين التدخل، والمتغير التابع .(Ledford & Gast, 2018) ويعتمد التحليل البصري على فحص عدة خصائص للبيانات داخل كل مرحلة وبين المراحل، تشمل: المستوى (Level)، والاتجاه (Trend)، والثبات (Stability)، والتداخل (Overlap)، والتغير الفوري (Immediacy of Effect)، وفي هذه الدراسة، تم تحليل الرسوم البيانية لأداء التلاميذ الخمسة عبر مراحل الخط القاعدي، والتدخل، والتعميم، بهدف فحص أثر تدريبات الطلاقة القرائية، وفيما يأتي عرض تفصيلي للتحليل البصري:

1. التحليل داخل المراحل (Within-Phase Analysis): يهدف هذا التحليل إلى فحص خصائص البيانات ضمن كل مرحلة على حدة، وذلك من خلال تحليل المستوى والاتجاه والثبات:

أ. **مرحلة الخط القاعدي (Baseline Phase):** أظهرت بيانات مرحلة الخط القاعدي الخصائص الآتية:

- **المستوى (Level):** تراوح أداء التلاميذ الخمسة في مرحلة الخط القاعدي (3 جلسات لكل حالة) بين (10-18 كلمة صحيحة في الدقيقة)، بمتوسط عام بلغ (13.2 كلمة/دقيقة). وعلى المستوى الفردي، سجلت الطالبة (ش) أعلى متوسط قاعدي (18 كلمة/دقيقة) بنطاق تراوح بين (16-20 كلمة/دقيقة) عبر الجلسات الثلاث، بينما سجلت الطالبة (لارا) أدنى متوسط (10 كلمات/دقيقة). وتعكس هذه القيم المنخفضة طبيعة الصعوبات القرائية لدى العينة المستهدفة.

- **الاتجاه (Trend):** أظهرت البيانات القاعدية اتجاهاً أفقياً (مستقراً) تقريباً لجميع الحالات، مع تذبذب طفيف بين الجلسات، ولم يُلاحظ أي اتجاه تصاعدي، أو تنازلي واضح خلال الجلسات الثلاث، مما يدل على أن مستوى الطلاقة القرائية كان ثابتاً نسبياً قبل بدء التدخل، وهو ما يُعد شرطاً أساسياً لإثبات فاعلية التدخل لاحقاً.

- **الثبات (Stability):** اتسمت بيانات الخط القاعدي بدرجة جيدة من الثبات، والاستقرار لمعظم الحالات؛ إذ كانت القيم متقاربة، ومحدودة ضمن نطاق ضيق، ويُعد هذا الاستقرار مؤشراً إيجابياً على موثوقية القياس القاعدي، وصلاحيته كمعيار للمقارنة مع مراحل التدخل والتعميم.

ب. **مرحلة التدخل (Intervention Phase):** بعد تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية على مدى (18جلسة) لكل حالة، أظهرت الرسوم البيانية تغيرات واضحة في خصائص البيانات:

- **المستوى (Level):** ارتفع مستوى الأداء بشكل ملحوظ خلال مرحلة التدخل؛ إذ تراوح أداء التلاميذ بين (25.8-54.9 كلمة/دقيقة)، بمتوسط عام بلغ (39.1 كلمة/دقيقة)، أي بزيادة قدرها (25.9 كلمة/دقيقة) عن المتوسط القاعدي. وعلى المستوى الفردي، حققت الطالبة ش أعلى متوسط في التدخل (54.9 كلمة/دقيقة) بزيادة قدرها (36.9 كلمة) عن متوسطها القاعدي، بينما حققت الطالبة ف أقل متوسط (25.8 كلمة/دقيقة) لكنه يمثل زيادة كبيرة (14.8 كلمة) عن أدائها القاعدي.

- **الاتجاه (Trend):** أظهرت البيانات اتجاهاً تصاعدياً واضحاً، ومستمراً خلال جلسات التدخل لجميع الحالات؛ مما يعكس تحسناً تدريجياً، وثابتاً في مهارة الطلاقة القرائية مع استمرار تطبيق التدريبات، ويُلاحظ من الرسوم البيانية أن الاتجاه التصاعدي كان أكثر وضوحاً في الجلسات الأولى من التدخل، ثم بدأ في التدرج نحو الاستقرار في الجلسات الأخيرة، مما يشير إلى اقتراب التلاميذ من مستوى الإتقان.

- **الثبات (Stability):** على الرغم من الاتجاه التصاعدي العام، أظهرت البيانات درجة معقولة من الثبات داخل مرحلة التدخل، مع وجود تباين طبيعي بين الجلسات يمكن أن يُعزى إلى عوامل مثل صعوبة النص، أو الحالة اليومية للتلميذ؛ إلا أن هذا التباين لم يؤثر على الاتجاه العام للتحسن المستمر.

ج. **مرحلة التعميم (Generalization Phase):** بعد توقف التدريبات المباشرة لمدة أسبوعين، تم قياس أداء التلاميذ في جلستين للتعميم باستخدام نصوص قرائية جديدة لم يتدربوا عليها:

- **المستوى (Level):** تراوح أداء التلاميذ في مرحلة التعميم بين (24-57 كلمة/دقيقة)، بمتوسط عام بلغ (37.0 كلمة/دقيقة). وعلى الرغم من أن هذا المتوسط أقل بقليل من متوسط مرحلة التدخل (39.1)، إلا أنه يفوق بشكل واضح متوسط الخط القاعدي (13.2) بفارق كبير قدره (23.8 كلمة/دقيقة)، والملاحظ أن الطالبة ش حافظت على أداء مرتفع بل وتجاوزت متوسط التدخل، بينما أظهر بعض التلاميذ انخفاضاً طفيفاً.

- **الاتجاه (Trend):** نظراً لأن مرحلة التعميم تتكون من جلستين فقط، فإن تحليل الاتجاه محدود، ومع ذلك، يُلاحظ أن بعض الحالات أظهرت استقراراً، أو تحسناً طفيفاً بين الجلستين، مما يدل على استمرار الأثر.

- **الثبات (Stability):** أظهرت البيانات درجة جيدة من الثبات بين جلستي التعميم لمعظم الحالات، مما يشير إلى استقرار المهارة المكتسبة.

2. التحليل بين المراحل (Between-Phase Analysis)

يهدف التحليل بين المراحل إلى فحص التغيرات التي حدثت عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وذلك لتحديد مدى وجود علاقة وظيفية بين التدخل والمتغير التابع:

أ. **التغير الفوري في المستوى (Immediacy of Effect/ Level Change):** عند مقارنة آخر نقطة في مرحلة الخط القاعدي بأول نقطة في مرحلة التدخل، يُلاحظ وجود تغير فوري وواضح في مستوى الأداء لجميع الحالات، وفيما يأتي الفروق الفردية:

- الطالبة ش: من (20) في آخر جلسة قاعدية إلى (36) تحسن فوري.
- الطالبة ت: من (16) إلى (28) تحسن فوري.
- الطالبة ف: من (13) إلى (15) تحسن فوري.
- الطالب ع: من (15) إلى (23) تحسن فوري.
- الطالبة ل: من (11) إلى (20) تحسن فوري.

ويشير هذا التغير الفوري عند بدء التدخل إلى وجود أثر مباشر لتدريبات الطلاقة القرائية، إذ بدأ التحسن منذ الجلسات الأولى.

ب. **التداخل بين المراحل (Overlap):** يُعد التداخل من أهم المؤشرات في التحليل البصري؛ إذ يشير غياب التداخل إلى قوة الأثر، وفي هذه الدراسة، أظهر التحليل غياباً تاماً للتداخل بين بيانات الخط القاعدي، والتدخل لجميع الحالات الخمس؛ إذ جاءت جميع نقاط التدخل أعلى من نطاق القيم القاعدية، وهذا يتوافق تماماً مع نتائج تحليل NAP=1.00 المذكورة سابقاً، الذي يؤكد أن أدنى قيمة في مرحلة التدخل كانت أعلى من أعلى قيمة في مرحلة الخط القاعدي لجميع الحالات، ويُعد انعدام التداخل الكامل مؤشراً قوياً جداً على فاعلية التدخل.

ج. **التغير في الاتجاه (Trend Change):** عند مقارنة اتجاه البيانات بين المراحل، يُلاحظ تغير واضح من: ((الخط القاعدي: اتجاه أفقي (ثابت) مع تذبذب بسيط)، (التدخل: اتجاه تصاعدي واضح ومستمر)، (التعميم: اتجاه مستقر نسبياً بمستوى مرتفع))، ويُعد هذا التغير في الاتجاه من ثابت إلى

تصاعدي عند بدء التدخل، ثم الحفاظ على مستوى مرتفع في التعميم، دليلاً إضافياً على العلاقة الوظيفية بين التدريبات، والتحسن في الأداء.

د. **الاتساق عبر الحالات (Consistency Across Participants):** أظهر التحليل البصري نمطاً متسقاً من التحسن عبر جميع الحالات الخمس: (جميع التلاميذ أظهروا انخفاضاً في الأداء القاعدي، جميعهم أظهروا تحسناً فورياً وتدريجياً خلال التدخل، جميعهم حافظوا على أداء مرتفع في التعميم، لم يظهر أي تلميذ انخفاضاً إلى مستوى القاعدي بعد التدخل)، ويُعد هذا الاتساق عبر الحالات المتعددة من أقوى الأدلة على المصداقية الداخلية للدراسة، وعلى أن التحسن الملاحظ لم يكن مصادفة، أو نتيجة لعوامل خارجية، بل كان نتيجة مباشرة لتطبيق تدريبات الطلاقة القرائية.

بناء على ما سبق، أثبتت النتائج استمرارية التحسن، وانتقال أثر التدريب لدى جميع المشاركين؛ إذ حافظوا على مستويات أداء مرتفعة عند تطبيق المهارة على نصوص جديدة غير مدربة، بمتوسط عام بلغ (37.0 كلمة/دقيقة)، وهو ما يمثل زيادة كبيرة جداً عن المتوسط القبلي (13.2 كلمة/دقيقة).

وتُشير هذه النتيجة إلى أن تدريبات القراءة المتكررة لم تؤدّ فقط إلى حفظ نصوص التدخل، بل أسهمت في بناء "قواعد بيانات"، وأنماط بصرية، وسرعة في معالجة الكلمات لدى التلاميذ، ويمكن تفسير انتقال هذا الأثر، واستمراريته من خلال ما يأتي:

- انتقال مهارة فك الترميز: التدريبات المتكررة زادت من قدرة التلميذ على التعرف الفوري على المقاطع، والكلمات المتكررة، وهو ما يسهل عليه قراءتها في أي نص جديد.

- بناء الثقة (الجانب النفسي): الانتقال من نصوص سهلة إلى نصوص التعميم أسهم في خفض القلق القرائي؛ فالتلميذ الذي اختبر النجاح في (18) جلسة تدخل، أصبح يمتلك "عقلية الإنجاز"، وهو ما ساعده على مواجهة النصوص الجديدة دون ارتباك، محققاً بذلك كسر حلقة "تأثير ماثيو" السلبي الذي تناولته دراسة الغامدي (2025)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2020) التي أكدت أن التلاميذ الذين تلقوا تدريبات على إعادة القراءة تمكنوا من الحفاظ على مستوى طلاقتهم حتى عند استخدام نصوص جديدة، كما تنسجم مع دراسة الشبرمي (2024) ودراسة العنزي (2018) في أن تصميمات الحالة الواحدة أثبتت بقاء أُثر التدخل، وانتقاله لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة المحلية.

وعلى المستوى الدولي، تدعم هذه النتيجة ما خلصت إليه دراسة Therrien (2004) ودراسة Kim et al. (2016) من أن القراءة المتكررة الموجهة تؤدي لتعميم المهارة إذا اقترنت بتصحيح الأخطاء، لأن التلميذ يتعلم "كيف يقرأ" لا "ماذا يقرأ"، وهو ما يفسر استقرار الأداء في مرحلة التعميم في الدراسة الحالية، ويؤكد

أن التحسن في الطلاقة القرائية لم يكن مؤقتاً، أو مقيداً بنصوص التدريب، بل اتسم بالانتقال، والاستمرارية، بما يجيب بوضوح عن السؤال الثالث المتعلق بديمومة الأثر وانتقاله.

التوصيات:

- توصي الدراسة بتبني استراتيجية القراءة المتكررة في برامج التربية الخاصة، واعتمادها كـ ممارسة رسمية مبنية على الأدلة ضمن البرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويمكن تضمينها في أدلة المعلمين، والخطط التربوية الفردية كـ خيار تدخل أساسي لمعالجة ضعف الطلاقة القرائية.

- أن تتولى مراكز التدريب التربوي وإدارات التربية الخاصة تدريب معلمي التربية الخاصة على تطبيق الاستراتيجية، وتصميم وتنفيذ برامج تدريبية لتدريب معلمي صعوبات التعلم.

- توصي الدراسة الإدارات التعليمية ومراكز مصادر التعلم بـ إعداد وتوفير نصوص قرائية معيارية مناسبة لمستويات مختلفة وهذا يسهل على المعلمين اختيار النصوص المناسبة لكل تلميذ دون الحاجة لإعدادها بشكل فردي، مما يوفر الوقت ويضمن جودة المواد.

- على معلمي الصفوف الأولية (وليس فقط معلمي التربية الخاصة) تخصيص 10-15 دقيقة يومياً لأنشطة القراءة المتكررة ضمن حصص القراءة.

- على مراكز التدريب التربوي إشراك أولياء الأمور في دعم التدريب المنزلي بشكل مبسط.

- على المعلمين عدم الاقتصار على القراءة المتكررة فقط، بل دمجها مع استراتيجيات أخرى مثل: تدريبات الفهم القرائي وأنشطة القراءة التشاركية.

المقترحات:

- توسيع نطاق البحث ليشمل عينات أكبر وصفوفاً مختلفة لفحص فاعلية الاستراتيجية عبر مراحل عمرية متنوعة.

- إجراء بحوث لفحص فاعلية القراءة المتكررة مع فئات أخرى: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

أبونيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أبونيان، إبراهيم سعد. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مطابع دار جامعة الملك سعود.

درويش، أحمد محمد خليل، عاطف، نجلاء، والغزاوي، هايدي عبد الحميد. (2020). صعوبات التعلم لدى الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 7(1)، ص 58–83.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.

سليمان، منتصر صلاح عمر. (2015). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (1)، ص 72–117.

السيد، محمد عبده حسيني، والعجمي، إيلاف شايع آل عاتي. (2024). تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. (34)، 93-127.

الشبرمي، بن سعيد. (2024). تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 17(59.2)، 377–418.

الشيزاوي، سمية إبراهيم، والشوربجي، سحر. (2020). فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، 16(16)، ص....

الصياد، وليد عاطف، وعبد العظيم، مريم عمر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(41.1)،ص 131–158.

العنزي، مصلح براك. (2018). فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 2(2)، 160–197.

الغامدي، عبد الله أحمد. (2025). *تدني مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والحلول من وجهة نظر منسقي الاختبارات الدولية ومشرفي تدريس القراءة: دراسة نوعية ظاهراتية. مجلة العلوم الانسانية بجامعة حائل، 3(28)*، 185-202.

القحطاني، سعيد سعد. (2020). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 10(34)، ص 75–102.

المعمرية، آمنة بنت عبد الله. أبو هلال، ماهر محمد. الشوربجي، سحر أحمد. (2022). *فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم بمحافظة شمال الباطنة، مجلة العلوم التربوية، (20)*، 133-160.

وزارة التعليم. (2020). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وزارة التعليم.

Arabic References

Abū Nayyān, Ibrāhīm Saʿd. (2020). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum wa-dawr muʿallimī al-taʿlīm al-ʿāmm fī taqdīm al-khidmāt*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Abū Nayyān, Ibrāhīm Saʿd. (2021). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum min al-tārīkh ilá al-khidmāt*. Maṭābiʿ Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

Darwīsh, Aḥmad Muḥammad Khalīl, ʿĀṭif, Najlāʾ, & al-Ghazzāwī, Hāydī ʿAbd al-Ḥamīd. (2020). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum ladá al-aṭfāl. al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-Mubakkirah*, 7(1), 58–83.

al-Zayyāt, Fatḥī Muṣṭafá. (2007). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum: al-istirātījīyāt al-tadrīsīyah wa-al-madākhil al-ʿilājīyah*. Dār al-Nashr lil-Jāmiʿāt.

Sulaymān, Muntaṣir Ṣalāḥ ʿUmar. (2015). *Athar al-tadrīb ʿalá baʿḍ istirātījīyāt al-qirāʾah fī taḥsīn al-ṭalāqah al-qirāʾīyah ladá al-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. al-Majallah al-ʿArabīyah li-Dirāsāt wa-Buḥūth al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Insānīyah*, (1), 72–117.

al-Sayyid, Muḥammad ʿAbduh Ḥusaynī, & al-ʿAjamī, Īlāf Shāyiʿ Āl ʿĀtī. (2024). *Taʾthīr taṭbīq al-Qāʿidah al-Nūrānīyah ʿalá taḥsīn ṭalāqah al-qirāʾah ladá talmīdhāt ṣuʿūbāt al-taʿallum. al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, (34), 93–127.

al-Shibramī, Bin Saʿīd. (2024). *Taqyīm madá faʿālīyat barnāmaj qāʾim ʿalá istirātījīyat al-qirāʾah al-mutakarrirah fī tanmīyat al-ṭalāqah al-qirāʾīyah wa-al-istiʿāb al-qirāʾī ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍuʿāf al-samʿ fī al-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʾhīl*, 17(59.2), 377–418.

al-Shīzāwī, Sumayyah Ibrāhīm, & al-Shūrbajī, Saḥar. (2020). *Faʿālīyat barnāmaj muḥawsab bi-istikhdām al-sabbūrah al-tafāʿulīyah fī tanmīyat mahārāt al-ṭalāqah al-qirāʾīyah ladá al-ṭālibāt dhawāt ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-Sulṭanat ʿUmān. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, 16(16).

al-Ṣayyād, Walīd ʿĀṭif, & ʿAbd al-ʿAẓīm, Maryam ʿUmar. (2021). *Faʿālīyat barnāmaj tadrībī muqtaraḥ qāʾim ʿalá al-qirāʾah al-tashārukīyah wa-al-qirāʾah al-mutakarrirah fī tanmīyat al-ṭalāqah al-qirāʾīyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-rābiʿ al-ibtidāʾī dhawāt ṣuʿūbāt al-qirāʾah. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʾhīl*, 12(41.1), 131–158.

al-ʿAnazī, Muṣliḥ Barrāk. (2018). *Faʿālīyat miḍmār al-qirāʾah ʿalá adāʾ ṭullāb al-ṣufūf al-dunyā dhawī ṣuʿūbāt taʿallum fī al-kalimāt al-akthar shuyūʿan fī al-qirāʾah. al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-Iʿāqah wa-al-Mawhibah*, 2(2), 160–197.

al-Ghāmidī, ʿAbd Allāh Aḥmad. (2025). *Tadanī mahārat al-istiʿāb al-qirāʾī ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah: al-asbāb wa-al-ḥulūl min wajhat naẓar munsiqī al-ikhtibārāt al-dawlīyah wa-mushrifī tadrīs al-qirāʾah: dirāsah nawʿīyah ẓāhirātīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Jāmiʿat Ḥāʾil*, 3(28), 185–202.

al-Qaḥṭānī, Saʿīd Saʿd. (2020). *Faʿālīyat barnāmaj ʿilājī bi-istikhdām istirātījīyat iʿādat al-qirāʾah wa-taṣḥīḥ al-akhtāʾ fī taṭwīr mahārat al-ṭalāqah lil-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʾhīl*, 10(34), 75–102.

al-Maʿmarīyah, Āminah bint ʿAbd Allāh, Abū Hilāl, Māhir Muḥammad, & al-Shūrbajī, Saḥar Aḥmad. (2022). *Faʿālīyat al-namdhajah al-dhātīyah bi-al-fidiyū fī taḥsīn ṭalāqah al-qirāʾah wa-dāfiʿīyatihā ladá*

ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-asāsī dhawāt ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-Muḥāfaẓat Shamāl al-Bāṭinah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, (20), 133–160.

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). *al-Dalīl al-tanẓīmī wa-al-ijrāʾī li-Maʿāhid wa-Barāmij al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*. Wizārat al-Taʿlīm.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic Achievement: Influences of University Students' Self-Management and Perceived Self-Efficacy. Journal of Intelligence, 10(3), 55. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263–281.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.

Gil, I., de Larios, J., & Balibrea, Y. C. (2017). The effect of repeated reading on the pronunciation of young EFL learners. *Porta Linguarum*, 27, 7–19.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.

International Dyslexia Association. (2019). IDA dyslexia handbook: What every family should know. https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook

Kazdin, A. E. (2011). Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings (2nd ed.). Oxford University Press.

Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2016). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure*, 61(2), 116–125.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences (3rd ed.). Routledge*.

Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. Exceptional Children, 89(4), 379–396.

Lerner, J., & Johns, B. (2015). Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success (13th ed.). *Cengage Learning*.

Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2019). Teaching reading to students with learning disabilities: Effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral reading fluency performance. *Assistive Technology*, 31(6), 317–324. https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1559896

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 3–16.

Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. Learning Disabilities: A *Contemporary Journal*, 19(1), 49–67.

Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357–367.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.

Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11–33.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.

Scanlon, D. M., Anderson, K. L., & Sweeney, J. M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach*. Guilford Press.

Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2019). Playing the good behavior game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16(1), 59–77.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.

Steinle, P. K., Stevens, E., & Vaughn, S. (2022). Fluency interventions for struggling readers in grades 6 to 12: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3–21.

Stevens, E., Walker, M., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590.

Thomure, Taha. Brown, H., G., Speaker, R., Taha, H., Tamim, R., & O'Neill, N. (2022). Arabic reading fluency rates: An exploratory study. *Gulf Education and Social Policy Review*, 3(1.(

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.

Therrien, W. J., & Hughes, C. (2018). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 6(1), 1–16.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read—An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. U.S. Government Printing Office. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 (2004). https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400

Ziadat, A., & Al-Awan, M. (2018). The effectiveness of neurological impress method on reading fluency of students with learning disabilities in Amman, Jordan. International Education Studies, 11(1), 165–171. https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p165.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 07/ 2026م
تاريخ القبـول: 23/ 08/ 2026م

الأداء التفاضلي للفقرة في استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في جامعة حضرموت باستخدام نموذج التقدير الجزئي

أ.م.د/ محمد حاتم سعيد الدعيس*
Mohammedhatem11@gmail.com

شوقي أحمد علي حزام الدعيس**
s.alduais@hu.edu.ye

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض بجامعة حضرموت وفقاً لنموذج التقدير الجزئي، والكشف عن ظهور مؤشر الأداء التفاضلي للفقرة (DIF) تبعاً لمتغيرَي الجنس والكلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الاستبانة المكوَّنة من (24) فقرة موزعة على خمسة أبعاد على عيّنة أساسية بلغت (331) طالباً وطالبة (175 ذكراً، 156 أنثى؛ 179 من كلية الطب والعلوم الصحية، 152 من كلية التمريض)، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى تحقق افتراضات نموذج التقدير الجزئي، ووجود مطابقة جيدة لفقرات الاستبانة، باستثناء فقرتين تم حذفهما لا تطابقا النموذج (أصبحت الاستبانة من 22 فقرة). كما أظهرت دالة معلومات الاختبار دقة قياس مرتفعة، بمعامل ثبات هامشي تقديري (0.96≈). وعلى صعيد الأداء التفاضلي، أظهرت النتائج وجود أربع فقرات ذات أداء تفاضلي تبعًا لمتغير الجنس، في حين لم تظهر أي فقرة أداءً تفاضليًا تبعًا لمتغير الكلية، وفق معيار حجم الفرق المعتمد.

الكلمات المفتاحية: الأداء التفاضلي للفقرة؛ نموذج التقدير الجزئي؛ نظرية الاستجابة للفقرة؛ دالة المعلومات؛ استبانة قياس الرأي؛ المناهج السريرية.

* أستاذ القياس والتقويم المشارك، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة تعز ، اليمن
**أستاذ القياس والتقويم المشارك، قسم العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية ، جامعة حضرموت، اليمن

للاقتباس: الدعيس، محمد حاتم سعيد؛ الدعيس، شوقي أحمد علي حزام . (2026). الأداء التفاضلي للفقرة في استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في جامعة حضرموت باستخدام نموذج التقدير الجزئي، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 672-710.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3406

OPEN ACCESS
Received: 02-07-2026
Accepted: 23-08-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Differential Item Functioning in a Questionnaire Measuring Students' Perceptions of Clinical Curricula at Hadhramout University: An Application of the Partial Credit Model

Associ. Prof. Mohammed Hatem Saeed Aldoais *
Mohammedhatem11@gmail.com

Shawqi Ahmed Ali Hezam Alduais**
s.alduais@hu.edu.ye

Abstract

This study aims to examine the psychometric properties of a questionnaire designed to measure students' perceptions of the clinical curricula at the College of Medicine and Health Sciences and the College of Nursing at Hadhramout University using the Partial Credit Model (PCM). It also sought to investigate Differential Item Functioning (DIF) with respect to gender and college. A descriptive-analytical research design was employed. The questionnaire initially comprised 24 items distributed across five dimensions and was administered to a main sample of 331 students, including 175 males and 156 females, of whom 179 were enrolled in the College of Medicine and Health Sciences and 152 in the College of Nursing. Participants were selected using stratified random sampling. The findings indicated that the assumptions of the Partial Credit Model were satisfied and that the questionnaire items demonstrated good model fit, with the exception of two items that were removed due to misfit, resulting in a final 22-item questionnaire. The Test Information Function indicated a high level of measurement precision, with an estimated marginal reliability coefficient of approximately 0.96. Regarding differential item functioning, four items exhibited DIF by gender, whereas no item demonstrated DIF by college, based on the adopted effect-size criterion.

Keywords: Differential Item Functioning; Partial Credit Model; Item Response Theory; Test Information Function; Opinion Survey; Clinical Curricula.

* Associate Professor of Measurement and Evaluation, Department of Psychology, Faculty of Arts, Taiz University, Yemen.

** Associate Professor of Measurement and Evaluation, Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Education, Hadhramout University, Yemen.

Cite this article as: Alduais, Mohammed Hatem Saeed. Alduais, Shawqi Ahmed Ali Hezam. (2026) Differential Item Functioning in a Questionnaire Measuring Students' Perceptions of Clinical Curricula at Hadhramout University: An Application of the Partial Credit Model. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 672-710

© 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 التعليم العالي في برامج العلوم الصحية تطوراً متسارعاً في آليات ضمان الجودة وتقويم مخرجات التعلّم، بوصفه ركيزة أساسية لإعداد كوادر صحية مؤهَّلة قادرة على تقديم رعاية آمنة وفعّالة. ويُعد التدريب السريري مكوّنًا أساسيًا في برامج إعداد طلبة العلوم الصحية، كونه الحلقة التي تربط المعرفة النظرية بالممارسة الفعلية، وتُصقل فيها الكفايات المهنية والمهارات الإكلينيكية اللازمة لمزاولة المهنة، وهو ما يجعل من تقويمه المستمر والدقيق شرطاً جوهرياً لتحسين جودة العملية التعليمية في كليات الطب والعلوم الصحية والتمريض (Strand et al., 2013).

ونظراً لما تمثله تجربة الطالب من مصدر مباشر وأصيل للمعلومات المتعلقة بجودة التدريب السريري، فقد أصبحت استبانات قياس آراء الطلبة حول البيئة السريرية من أكثر أدوات التقويم استخداماً في مؤسسات التعليم الصحي على المستوى العالمي. ومن أبرز هذه الأدوات مقياس بيئة التعلّم السريري (CLEI) الذي طوّره Chan (2002) ، ومقياس البيئة السريرية والإشراف وتقييم المعلّم (CLES+T) الذي طوّره Saarikoski و Leino-Kilpi (2002)، إضافة إلى مقياس البيئة التعليمية الطبية (DREEM) الذي طوّره Roff وآخرون (1997). وقد اعتمدت العديد من مؤسسات التعليم الصحي هذه الأدوات لتقويم جودة البيئات التعليمية السريرية، كما أكدت ذلك دراسات حديثة، من بينها دراسة التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس CLES+T (Alanazi et al., 2025) ، الأمر الذي يعكس اتساع استخدام هذه الأدوات في البيئات التعليمية الصحية، بما في ذلك البيئات العربية المماثلة لبيئة الدراسة الحالية.

بيد أن أغلب هذه الأدوات بُنيت وحُلِّلت إحصائياً في إطار النظرية الكلاسيكية في القياس (Classical Test Theory)، التي ترتبط فيها الخصائص السيكومترية للأداة، مثل معاملات الصعوبة والثبات والتمييز، بخصائص العينة التي طُبِّقت عليها، مما يجعل هذه الخصائص عرضة للتغير من عينة إلى أخرى. ويُعدّ ذلك من القيود المنهجية التي سعت نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) إلى تجاوزها من خلال نماذجها الحديثة التي تتمتع بدرجة أعلى من الاستقلال عن خصائص العينة والأداة (Hambleton & Embretson & Reise, 2000؛Swaminathan, 1985 ؛ علام، 2005). ومن بين هذه النماذج نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model) الذي طوّره Masters (1982) لتحليل البيانات متعددة الفئات، ولا سيما البيانات الناتجة عن مقاييس التقدير المتدرج مثل مقياس ليكرت، ويُعد من أكثر النماذج ملاءمةً لبناء وتحليل استبانات قياس الرأي والاتجاهات.

ومن المزايا المهمة التي توفرها نظرية الاستجابة للفقرة، التي تتجاوز ما تتيحه أساليب النظرية الكلاسيكية في القياس، إمكانية الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (Differential Item Functioning

[DIF]) بين المجموعات المختلفة، وهو أحد المؤشرات الرئيسة المستخدمة للتحقق من عدالة الفقرات وخلوها من التحيز. ويُعد وجود الأداء التفاضلي للفقرات تهديداً لصدق التفسيرات المستندة إلى نتائج الأداة وعدالة المقارنات بين الأفراد أو المجموعات إذا لم يُكتشف ويُعالج بصورة مناسبة (Camilli & Shepard, 1994؛ Zumbo, 1999, 2007). وتزداد أهمية هذا الإجراء عندما يكون الهدف من الأداة إجراء مقارنات بين فئات مختلفة من الطلبة، كالذكور والإناث أو طلبة الكليات والتخصصات المختلفة، كما هو الحال في الدراسة الحالية. إذ إن بقاء فقرات متحيزة ضمن الأداة قد يؤدي إلى إظهار فروق ظاهرية بين المجموعات تُعزى خطأً إلى اختلاف مستويات الرضا أو الاتجاهات، في حين تكون ناجمة - في الواقع - عن خصائص الفقرة نفسها وليس عن اختلاف حقيقي بين أفراد تلك المجموعات (Holland & Wainer, 1993).

وعلى الرغم من اتساع نطاق تطبيق نموذج التقدير الجزئي في الدراسات العربية والعالمية على مقاييس الاتجاهات والقدرات العقلية (القرشي، 2016؛ الثبيتي، 2016؛ حمدان، 2025)، وتوظيف إجراءات الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات في مجالات تربوية ونفسية متعددة (العناتي، 2017؛ الدوسري، 2018؛ المسكري وآخرون، 2021؛ الوابل وتعلب، 2023؛ Liu et al., 2023)، فإن مراجعة الأدبيات ذات الصلة لم تُسفر عن العثور على دراسة جمعت بين تطبيق نموذج التقدير الجزئي وتحليل استبانة لقياس آراء الطلبة حول منهج سريري. فالدراسة الأقرب من حيث المجال والتطبيق هي دراسة Alanazi et al. (2025)، التي تناولت تقويم البيئة السريرية باستخدام النسخة العربية من مقياس CLES+T، إلا أنها اعتمدت على أساليب القياس الكلاسيكي والتحليل العاملي دون الاستناد إلى نماذج نظرية الاستجابة للفقرة. وفي المقابل، تُعد دراسة Hur and Seo (2023) الأقرب من حيث المنهجية، إذ طبّقت أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على عينة من طلبة الطب، غير أنها استهدفت قياس سمات شخصية ولم تتناول تقويم المناهج أو البيئات السريرية. من ثمّ، تتحدد الفجوة البحثية الحالية في محدودية الدراسات التي وظّفت نموذج التقدير الجزئي للتحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانات تقويم المناهج السريرية والكشف عن الأداء التفاضلي لفقراتها، وهي الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

مشكلة الدراسة

تتركز مشكلة الدراسة في أن استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية، شأنها شأن العديد من أدوات القياس التربوي والنفسي المستخدمة في مؤسسات التعليم الصحي، تُستخدم في إجراء مقارنات بين مجموعات مختلفة من الطلبة، كالذكور والإناث وطلبة الكليات المختلفة، دون التحقق من خصائصها السيكومترية في ضوء نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ودون التأكد من خلوّ فقراتها من الأداء التفاضلي الذي قد يؤثر في عدالة هذه المقارنات وصحة التفسيرات المستندة إلى نتائجها. وانطلاقاً من ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الخصائص السيكومترية لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية لدى طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض بجامعة حضرموت وفقاً لنموذج التقدير الجزئي، ومدى خلوّ فقراتها من الأداء التفاضلي تبعاً لمتغيري الجنس والكلية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. هل تحقق استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية افتراضات نموذج التقدير الجزئي؟
2. ما مدى جودة مطابقة فقرات الاستبانة لنموذج التقدير الجزئي؟
3. ما مستوى دقة القياس الذي توفره الاستبانة وفقاً لدالة المعلومات في نموذج التقدير الجزئي؟
4. هل توجد فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟
5. هل توجد فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/التمريض)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في بُعدين رئيسين:

1- **الأهمية النظرية والمنهجية**

تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بتطبيقات نظرية الاستجابة للفقرة في مجال تقويم التعليم الصحي، من خلال تناول موضوع لم تحظَ تطبيقاته بالقدر الكافي من الدراسة، ويتمثل في تحليل استبانات قياس آراء الطلبة حول المناهج السريرية باستخدام نموذج التقدير الجزئي. كما تقدم الدراسة تطبيقاً منهجياً للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات يعتمد على الجمع بين الدلالة الإحصائية وحجم الأثر، بما يحد من المشكلات المرتبطة بالاعتماد على الدلالة الإحصائية وحدها، التي قد تتأثر بحجم العينة وتؤدي إلى نتائج مضللة في بعض الحالات (Na et al., 2015). ومن ثمّ، يمكن أن تمثل الدراسة مرجعاً منهجياً للباحثين الراغبين في توظيف نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في تقويم الأدوات المستخدمة في البيئات التعليمية والصحية. كما تُعدّ الدراسة – في حدود ما أسفرت عنه مراجعة الأدبيات ذات الصلة – من أوائل الدراسات التي تجمع بين تطبيق نموذج التقدير الجزئي وتحليل الأداء التفاضلي للفقرات على استبانة مخصصة لتقويم المناهج السريرية في مؤسسات التعليم الصحي، الأمر الذي يعزز إسهامها في تطوير المعرفة المنهجية في هذا المجال.

2- **الأهمية التطبيقية والعملية:** توفر الدراسة أدلة سيكومترية حول جودة استبانة قياس رأي الطلبة بشأن المناهج السريرية ومدى ملاءمتها للاستخدام في بيئات التعليم الصحي، من خلال التحقق من مطابقة فقراتها لنموذج التقدير الجزئي، وتقدير دقة القياس التي توفرها، والكشف عن أي أداء تفاضلي محتمل بين الجنسين أو بين طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض. ومن المتوقع أن

تسهم نتائج الدراسة في دعم متخذي القرار بجامعة حضرموت والمؤسسات التعليمية الصحية المماثلة بمعلومات موضوعية تساعد على تعزيز جودة عمليات التقويم الطلابي، وتحسين تفسير نتائج الاستبانة، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة بشأن تطوير الأداة أو الاستمرار في استخدامها بوصفها أداة عادلة وموثوقة في تقويم تجربة التعلّم السريري.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التحقق من مدى توفر افتراضات نموذج التقدير الجزئي في استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية لدى طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض بجامعة حضرموت.
2- تحديد مدى جودة مطابقة فقرات الاستبانة لنموذج التقدير الجزئي.
3- تقدير مستوى دقة القياس التي توفرها الاستبانة في ضوء دالة المعلومات والخطأ المعياري للقياس وفق نموذج التقدير الجزئي.
4- الكشف عن وجود فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
5- الكشف عن وجود فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/التمريض).

مصطلحات الدراسة:

الأداء التفاضلي للفقرات:(Differential Item Functioning – DIF)

يُعرَّف بأنه الحالة التي يستجيب فيها أفراد من مجموعتين مختلفتين بشكل مختلف لفقرة معينة، رغم تساويهم في مستوى السمة الكامنة التي تقيسها الأداة (Camilli & Shepard, 1994). وتُعرّفه الدراسة إجرائياً بأنه: مقدار الفرق في معلم صعوبة الفقرة بين المجموعتين المقارَنتين (الذكور/الإناث أو طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية/التمريض)، بحيث يُعدّ هذا الفرق دالاً عملياً إذا بلغ أو تجاوز (|0.50|) لوجيت بوصفه حجم أثر وفق معيار(1999) Keeves & Alagumalai ، دون اشتراط بلوغ الدلالة الإحصائية لاختبار z، انطلاقاً من أن الاعتماد عليها وحدها قد يُفضي إلى نتائج مضللة تبعاً لحجم العينة (Na et al., 2015).

نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model – PCM):

أحد نماذج نظرية راش المخصصة لتحليل البيانات متعددة الفئات، إذ يفترض أن احتمال انتقال الفرد بين فئات الاستجابة يتحدد بالفرق بين مستوى قدرته الكامنة ومعالم عتبات الفقرات. ويُتيح هذا النموذج تقدير عتبات مستقلة لكل فقرة بما يتناسب مع طبيعة مقياس التقدير المتدرج (Masters, 1982).

وتُطبّق الدراسة هذا النموذج باستخدام أحد برمجيات القياس المتخصصة في تحليل نماذج الاستجابة للفقرة.

دالة المعلومات (Item Information Function):

دالة في إطار نظرية الاستجابة للفقرة تعبّر عن مقدار الدقة التي توفرها الفقرة أو الاختبار عبر مستويات السمة الكامنة، وترتبط عكسياً بالخطأ المعياري الشرطي للقياس؛ فكلما زادت قيمة المعلومات انخفض الخطأ المعياري (Lord, 1980). وتُستخدم في هذه الدراسة لتقدير دقة القياس الكلية للاستبانة عبر نموذج التقدير الجزئي.

استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية:

أداة قياس مُقنّنة أعدّها مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة حضرموت، تهدف إلى قياس آراء طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض حول جودة المناهج السريرية وفاعليتها. وتتكون في صورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: محتوى المنهج السريري، وطرائق التدريس والتعلم السريري، والبيئة والموارد السريرية، والتقويم والامتحانات السريرية، والرضا العام عن تجربة التعلم السريري، ويُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

المناهج السريرية:

المقررات والأنشطة التعليمية التطبيقية التي يتعرض لها طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض في البيئات السريرية الواقعية (مثل المستشفيات والمراكز الصحية التدريبية)، بهدف تنمية الكفايات المهنية والمهارات الإكلينيكية اللازمة لممارسة المهنة.

حدود الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية :اقتصرت الدراسة على فحص افتراضات نموذج التقدير الجزئي، وجودة مطابقة فقرات استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية، وتقدير دالة المعلومات، والكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، دون التطرق إلى متغيرات تصنيفية أخرى مثل المستوى الدراسي أو المعدل التراكمي.

الحدود المكانية :طُبقت الدراسة على طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض بجامعة حضرموت.

الحدود الزمانية :الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025–2026م.

الحدود البشرية :عينة الدراسة الأساسية المكونة من (331) طالباً وطالبة من الكليتين، الذين طُبقت عليهم الاستبانة خلال الفترة الزمنية المحددة.

الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model) في تحليل بيانات الاستبانة، واقتصر الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات تبعًا لمتغيري الجنس والكلية على طريقة الفرق (Difference Method)، وذلك بحساب الفرق بين تقديرات الفقرة في مجموعتي المقارنة، واعتماد القيمة المطلقة للفرق معيارًا للحكم على وجود الأداء التفاضلي، بحيث تُعد الفقرة ذات أداء تفاضلي عندما تبلغ قيمة الفرق المطلقة 0.50 لوجيت فأكثر، وفق المحك المعتمد في الدراسة.

الإطار النظري

أولاً: من النظرية الكلاسيكية إلى نظرية الاستجابة للفقرة

تقوم النظرية الكلاسيكية في القياس (Test Theory Classical) على افتراض أن الدرجة الملاحظة لمحصلة جمعية بسيطة لفقرات الأداة، وهو ما يجعل خصائصها القياسية (كالصعوبة والثبات) مرتبطة بخصائص العيّنة المُطبَّق عليها الاختبار، ومتأثرة بتغيّرها من عيّنة إلى أخرى. وقد جاءت نظرية الاستجابة للفقرة (IRT –Theory Item Response) لتُجاوز هذا القيد، عبر نماذج رياضية تربط احتمال استجابة الفرد على الفقرة بمستوى سمته الكامنة (θ) ومعالم الفقرة ذاتها، بما يجعل معالم الفقرات والأفراد مستقلة عن العيّنة نظرياً، وقابلة للمقارنة المباشرة بين مجموعات مختلفة من الأفراد (Swaminathan, 1985; Embretson & Reise, 2000 & Hambleton؛ علام، 2005). وتُعدّ هذه الخاصية الأساس النظري الذي تقوم عليه إمكانية الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة بين المجموعات، وهو محور الدراسة الحالية.

ثانياً: نموذج التقدير الجزئي وأساس اختياره

يُعد نموذج التقدير الجزئي (PCM –Partial Credit Model) الذي طوّره Masters (1982) أحد نماذج راش للاستجابات متعددة الفئات، ويسمح بتقدير عتبات انتقال خاصة بكل فقرة. في المقابل، يفترض نموذج سلم التقدير (RSM –Rating Scale Model) أن تكون بنية عتبات فئات الاستجابة مشتركة بين فقرات الأداة (Andrich, 1978؛ Wright & Masters, 1982؛ Masters, 1982). وبما أن الاستبانة الحالية تستخدم خمس فئات استجابة موحدة لجميع الفقرات، فإن نموذج سلم التقدير يمثل الاختيار المتسق مبدئيًا مع تصميم الأداة.

إلا أن توحيد فئات الاستجابة في صورة الأداة لا يقتضي بالضرورة أن تعمل عتبات هذه الفئات بالطريقة نفسها عبر جميع الفقرات؛ إذ يمكن المفاضلة بين نموذج سلم التقدير ونموذج التقدير الجزئي في ضوء مدى ملاءمة كل منهما للبيانات. لذلك، تم اختبار بيانات الدراسة وفق النموذجين، ومقارنة ملاءمتهما في ضوء مؤشرات المطابقة الناتجة عن التحليل. وقد أظهر نموذج التقدير الجزئي ملاءمة أفضل للبيانات؛ إذ بلغ عدد الفقرات غير الملائمة فقرتين فقط، مقابل 12 فقرة في نموذج سلم التقدير. وبناءً على ذلك،

اعتمدت الدراسة نموذج التقدير الجزئي في التحليل النهائي، مع بقاء فئات الاستجابة الخماسية الموحدة كما صُممت في الأداة.

ولضمان سلامة تطبيق النموذج وتفسير معالمه، تم التحقق من الافتراضات الأساسية للقياس، وفي مقدمتها أحادية البعد (Unidimensionality)، التي تفترض أن الاستجابات تستند إلى سمة كامنة مهيمنة، والاستقلال الموضعي (endenceLocal Indep)، الذي يعني أن استجابة الفرد على إحدى الفقرات لا تعتمد على استجابته على فقرة أخرى بعد ضبط أثر السمة الكامنة، فضلًا عن التحرر من عامل السرعة. كما تم فحص مدى اتساق البيانات مع الشكل المتوقع للعلاقة بين السمة الكامنة واحتمالات الاستجابة وفق النموذج (ambleton & Swaminathan, 1985H؛ Bond & Fox, 2015). وتكتسب هذه الافتراضات أهمية خاصة في الدراسة الحالية؛ لأنها تمثل الأساس الذي تستند إليه تقديرات النموذج المستخدمة لاحقًا في تحليل جودة المطابقة والكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات.

ثالثاً: دقة القياس في نظرية الاستجابة للفقرة: دالة المعلومات

تُقاس دقة القياس في نظرية الاستجابة للفقرة من خلال دالة المعلومات، التي توضح مقدار المعلومات التي يوفرها الاختبار عند مستويات السمة الكامنة المختلفة، ويرتبط بها الخطأ المعياري الشرطي للقياس ارتباطًا عكسيًا؛ إذ تزداد دقة القياس بزيادة دالة المعلومات وينخفض الخطأ المعياري للقياس (Embretson & Reise, 2000)

ولتقدير مستويات السمة الكامنة لأفراد العينة، تبنّت الدراسة طريقة الإمكان الأعظم (Maximum Likelihood Estimation – MLE)، باستخدام برنامج PARSCALE 4.1، إذ تُقدَّر قيمة θ للفرد وفق نمط استجاباته على فقرات الأداة .(Baker & Kim, 2004) وبناءً على تقديرات السمة الكامنة ودالة المعلومات الناتجة عن النموذج، تم تحديد مستويات السمة التي تحقق عندها الأداة أعلى دقة في القياس وأقل خطأ معياري.

رابعاً: الأداء التفاضلي للفقرة: المفهوم والتفسير

يُعرَّف الأداء التفاضلي للفقرة (Differential Item Functioning – DIF) بأنه الحالة التي يستجيب فيها أفراد من مجموعتين مختلفتين بشكل مختلف لفقرة معينة رغم تساويهم في مستوى السمة الكامنة (Camilli & Shepard, 1994). ومع ذلك، تؤكد الأدبيات السيكومترية الحديثة أن وجود DIF لا يُعد دليلاً مباشراً على تحيز الفقرة (Item Bias)، إذ يشير Zumbo (1999, 2007) إلى أن الفقرة تُعد متحيزة فقط عندما يكون مصدر الفرق بين المجموعات غير مرتبط بالبناء المقاس(Construct-Irrelevant) ، بينما لا يُعد الفرق مؤشراً على التحيز إذا كان ناتجاً عن اختلافات مشروعة مرتبطة بالبناء. وفي السياق نفسه، يوضح

Holland & Wainer (1993)أن الأداء التفاضلي يمثل مؤشراً إحصائياً أولياً يحتاج إلى تفسير سياقي ولا يُستخدم وحده للحكم النهائي على جودة الفقرة.

وقد تطورت أساليب الكشف عن الأداء التفاضلي من الطرق التقليدية القائمة على النظرية الكلاسيكية في القياس إلى الأساليب المعتمدة على نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، وتحديدًا ضمن نماذج راش الترتيبية للفقرات متعددة الفئات. وتُعَدّ أبرز هذه الأساليب: اختبار مربع كاي للورد (Lord's Chi-Square) الذي يقارن معلمات الفقرة المقدَّرة بين المجموعتين إحصائيًا (Lord, 1980)؛ ومقاييس المساحة لراجو (Raju's Area Measures) التي تقيس المساحة الموقَّعة أو غير الموقَّعة بين منحني خاصية الفقرة للمجموعتين، التي طُوِّرت لاحقًا ضمن إطار الأداء التفاضلي للفقرات والاختبار (DFIT) ليشمل الفقرات متعددة الفئات (Raju et al., 1995)؛ واختبار نسبة الإمكان (Likelihood Ratio Test) الذي يقارن مطابقة نموذج يسمح باختلاف معلمات الفقرة بين المجموعتين بنموذج يفرض تساويها (Thissen et al., 1988؛ Cohen, 1998 & Kim)؛ إضافة إلى أسلوب Poly-SIBTEST غير المعلمي (Chang et al., 1996). وقد بيّنت دراسة مقارنة أجراها(1995) Kim & Cohen تقاربًا كبيرًا في النتائج بين هذه الأساليب الثلاثة الأولى عند تطبيقها على البيانات نفسها.

وفي هذا السياق، تتبنى الدراسة الحالية أسلوب الفرق بين معلمات الصعوبة (الموقع) بين المجموعات، وهو أسلوب ينفرد بملاءمته الخاصة لنماذج عائلة راش تحديدًا (كنموذج التقدير الجزئي المستخدم في الدراسة)؛ ذلك أن معلم الصعوبة في هذه النماذج معلمٌ وحيد ومُعرَّف بمعزل عن معلم التمييز (الذي يُفترض تساويه لجميع الفقرات وفق شرط نموذج راش)، ما يجعل الفرق بين قيمتيه المعايَرتين لكل مجموعة مؤشرًا مباشرًا وواضح التفسير على الانزياح في أداء الفقرة، خلافًا لنماذج الاستجابة الأخرى (كالنموذج ثنائي أو ثلاثي المعلمة) التي يتداخل فيها أثرا الصعوبة والتمييز فيصعب معه العزل بالطريقة نفسها. ويقترح Keeves & Alagumalai (1999) قيمة ($|\Delta b| \geq 0.50$) معياراً وحيداً للحكم على وجود الأداء التفاضلي، دون الاشتراط المسبق لبلوغ الدلالة الإحصائية؛ إذ قد يُفضي الاعتماد على الدلالة الإحصائية وحدها إلى نتائج مضللة تبعاً لحجم العينة (Na et al., 2015). وتتبنى الدراسة الحالية هذا المعيار في الإجابة عن سؤالها الرابع والخامس، مع التأكيد على أن الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) يُستخدم بوصفه مؤشرًا على احتمال وجود تحيز في الفقرة بين المجموعات، ولا يُعد بديلًا عن التحقق الشامل من صلاحية الفقرات وملاءمتها للغرض الذي أُعدت من أجله. كما تسترشد الدراسة بالأدبيات السابقة التي طبقت تحليلات الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) في سياقات تربوية وصحية متنوعة (العناتي، 2017؛ الدوسري، 2018؛ المسكري وآخرون، 2021؛ الوابل وتعلب، 2023).

خامساً: تقويم بيئة التعلّم السريري واستبانات قياس رأي الطلبة

يُعد تقويم بيئة التعلّم السريري من المجالات المحورية في التعليم الصحي، نظراً لدوره المباشر في دعم اكتساب الكفايات المهنية لدى طلبة الطب والعلوم الصحية والتمريض. وقد طُورت عدة أدوات عالمية لقياس هذا المجال، من أبرزها مقياس بيئة التعلّم السريري (CLEI) الذي طوّره Chan (2002) ، ومقياس البيئة السريرية والإشراف وتقييم المعلم (CLES+T) الذي طوّره Saarikoski & Leino-Kilpi (2002)، إضافة إلى مقياس البيئة التعليمية الطبية (DREEM) الذي طوّره Roff et al. (1997). وغالباً ما بُنيت هذه الأدوات في مراحلها الأولى بالاعتماد على الأساليب الكلاسيكية في القياس أو التحليل العاملي الاستكشافي.

وتسعى الدراسة الحالية إلى إعادة فحص خصائص إحدى هذه الاستبانات باستخدام نموذج التقدير الجزئي من نظرية الاستجابة للفقرة، بما يتيح فهماً أدق لجودة فقراتها وتكافؤ أدائها القياسي بين المجموعات المختلفة، خصوصاً الذكور والإناث وطلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض.

الدراسات السابقة

نتناول في هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة مصنفة في محورين: المحور الأول دراسات الأداء التفاضلي للفقرة (DIF)، والمحور الثاني دراسات نموذج التقدير الجزئي (PCM)، وقد رتبت هذه الدراسات ضمن كل محور ترتيباً زمنياً تصاعدياً.

المحور الأول: دراسات الأداء التفاضلي للفقرة (DIF)

هدفت دراسة **Boyd et al. (2014)** إلى تطبيق نموذج راش متعدد الأوجه لسلّم التقدير للكشف عن الأداء التفاضلي حسب جنس المدرّب ومستوى الفريق المُدرَّب، على عيّنة من المدرّبين الرياضيين الأمريكيين باستخدام مقياس الكفاءة التدريبية (CES). وأظهرت النتائج أن غالبية فقرات المقياس لم تُظهر أداءً تفاضلياً حسب جنس المدرّب، باستثناء فقرتين فقط من بُعدي التحفيز وبناء الشخصية، وهو ما عُدَّ دليلاً داعماً لإمكانية تعميم المقياس واستخدامه للمقارنة بين الجنسين رغم وجود استثناءات محدودة.

دراسة **Na et al. (2015)** التي هدفت إلى بناء أداة قياس الأمن الغذائي الأسري (FAST) باستخدام نموذج التقدير الجزئي، تكونت العينة من (11992) أسرة في بنغلاديش، بهدف فحص شدة فئات الاستجابة والأداء التفاضلي للفقرة تبعاً لمستوى الإلمام بالقراءة، والعمر، وملكية الأرض، وحجم الأسرة. وأظهرت النتائج تطابق جميع الفقرات مع نموذج التقدير الجزئي، كما أظهرت ثباتاً مرتفعاً بمعامل ألفا كرونباخ بلغ (0.85). كما أظهرت جميع الفقرات تقريباً أداءً تفاضلياً دالًّا إحصائياً عبر المتغيرات المفحوصة نتيجة لحجم العيّنة الكبير جداً، إلا أن حجم تأثير هذا الأداء التفاضلي في جميع الحالات كان أقل من 1% من التباين المُفسَّر، وهو ما دفع الباحثين إلى الحكم بخلوّ المقياس من الأداء التفاضلي ذي الدلالة العملية

رغم دلالته الإحصائية. وتُعدّ هذه النتيجة سابقة منهجية مباشرة تدعم اعتماد الدراسة الحالية على معيار حجم التأثير ($|b|\leq 0.50\Delta$).

كما تناولت دراسة **العناتي (2017)** الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء غير اللفظي (4-TONI) وفقاً لثلاثة متغيرات هي: جنس الطالب، ودخل الأسرة، والمستوى التعليمي للأم، تكونت أداة الدراسة من (60) فقرة تمثل الصورة الرابعة للاختبار، وطبقت على عيّنة بلغت (414) طالبا وطالبة في الصف السابع الأساسي في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فقرتين ذات أداء تفاضلي دالّ حسب الجنس، إضافة إلى وجود فقرتين ذات أداء تفاضلي مرتبط بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وهو ما يشير إلى أن الأداء التفاضلي قد ينتج عن تقاطع عدة عوامل سياقية لا الجنس فقط.

كما هدفت دراسة **الدوسري (2018)** إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار في الرياضيات باستخدام طريقتين إحصائيتين هما مانتل-هانزل (Haenszel-Mantel) والانحدار اللوجستي، وذلك بهدف المقارنة بين فاعلية الطريقتين في الكشف عن الفقرات المتحيّزة. وطبق اختبارًا تحصيليًا مكونا من 34 فقرة من نوع المقال على عيّنة عشوائية مكونة من 4200 من طلبة الرياضيات، بينت النتائج وجود أداء تفاضلي لبعض الفقرات على مستوى جنس الطالب، وكذلك على مستوى الصف الدراسي؛ كما أظهرت النتائج أن الأداء التفاضلي كان غير منتظم في الكثير من الفقرات، مع وجود أداء منتظم لفقرات أخرى، وذلك على مستوى الصف الدراسي أكثر منه على مستوى جنس الطالب.

كما أجرى **المسكري وآخرون (2021)** دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار القدرة اللفظية في مقياس الخليج للقدرات العقلية المتعددة، تبعاً لمتغيري الجنس والدولة، على عيّنة من طلبة دول مجلس التعاون الخليجي. تكونت أداة الدراسة من (30) فقرة، وتكونت عينة التحليل من (4280) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فقرات ذات أداء تفاضلي دالّ حسب كلٍّ من الجنس والدولة، وهو ما يُعدّ ذا صلة مباشرة بالسياق الخليجي الذي تُجرى فيه الدراسة، ويدعم أهمية فحص الأداء التفاضلي قبل استخدام أي مقياس للمقارنة بين مجموعات ثقافية أو جندرية مختلفة في هذه المنطقة.

كما أجرى **Fan et al. (2022)** دراسة استخدم فيها فريق بحثي نموذج راش لفحص الخصائص القياسية ومؤشرات الأداء التفاضلي لمقياس الوصمة الذاتية المختصر، تكونت العينة من (612) فرداً من ثلاث مجموعات تشخيصية نفسية مختلفة (اضطرابات تعاطي المواد، فرط الحركة وتشتت الانتباه، الفصام). وتوصلت الدراسة إلى تحقق أحادية بالبعد، وتدرج فئات الاستجابة الرباعية بشكل منطقي عبر متّصلة الوصمة الذاتية، كما أظهرت فقرتين فقط من أصل تسع فقرات أداءً تفاضلياً دالاً عبر المجموعات التشخيصية الثلاث، وهو ما عُدّ مؤشراً على خصائص قياسية جيدة بصفة عامة للمقياس عبر هذه المجموعات.

دراسة **الو ابل وتعلب (2023)** التي هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي لستيرنبرغ تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بلغت العينة (201) طالباً وطالبة بجامعة القصيم (99) ذكور، و(102) إناث، و(116) طالباً وطالبة من تخصصات علمية، و(97) طالباً وطالبة من تخصصات أدبية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. واستخدمت الدراسة طريقة مانتل-هانزل وحساب نسبة الأرجحية المشتركة، وتوصلت الدراسة إلى وجود (17) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب الجنس، (6) فقرات لصالح الذكور و(11) فقرة لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود (20) فقرة ذات أداء تفاضلي حسب التخصص، (7) فقرات لصالح الذكور في التخصصات العلمية، و (13) فقرة لصالح الإناث في التخصصات الأدبية.

كما طبقت دراسة **Liu et al. (2023)** نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد لفحص الأداء التفاضلي حسب الجنس على مقياس الرضا عن العلاقات ذي البعدين الإيجابي والسلبي، تكونت العينة من (511) طالباً جامعياً صينياً. وتوصلت الدراسة إلى وجود (5) فقرات من أصل (14) أظهرت أداءً تفاضلياً دالاً حسب الجنس، أثّر على صدق البناء العاملي للمقياس، وهو ما يُبرز أن مقاييس الرضا -على وجه التحديد- معرّضة بشكل خاص لظهور أداء تفاضلي تبعاً للجنس، ويُعزز أهمية إجراء هذا النوع من التحليل قبل استخدام أي مقياس رضا للمقارنة بين الذكور والإناث. تماماً كما هو الحال في الدراسة الحالية.

المحور الثاني: دراسات نموذج التقدير الجزئي (PCM)

قدّم **Leis et al. (2015)** تطبيقاً مباشراً لنموذج التقدير الجزئي على مقياس مشاركة الطلبة في الرياضيات، إذ استُخدم النموذج لتقييم جودة فقرات المقياس من حيث الصعوبة وترتيب فئات الاستجابة، وتوصلت الدراسة إلى أن النموذج وفّر معلومات تشخيصية أدقّ من المعالجة الكلاسيكية حول أيٍّ من فئات الاستجابة الخماسية تحتاج إلى دمج أو إعادة صياغة، فيما يُعدّ تطبيقاً مرجعياً لكيفية استخدام النموذج في تقييم جودة فقرات مقاييس الرأي والمشاركة الأكاديمية بصورة عامة.

كما هدفت دراسة **القرشي (2016)** إلى استخدام نموذج التقدير الجزئي في انتقاء فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو برنامج SPSS في كلية التربية في منطقة مكة المكرمة، وقد تم بناء مقياس اتجاهات نحو برنامج SPSS، تكون المقياس من (65) فقرة حسب تدريج ليكرت خماسي، تكونت العينة من (195) طالباً وطالبة من كليات التربية بجامعات الملك عبد العزيز وأم القرى والطائف، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يقيس سمة واحدة، واستقلال استجابة كل فقرة عن نتائج الفقرات الأخرى، وأن المقياس متحرر من عامل السرعة، وأن هناك مطابقة بين فقرات مقياس الاتجاهات مع نموذج التقدير الجزئي. وتعد هذه الدراسة من الدراسات المنهجية المهمة لتطبيق النموذج على مقاييس الاتجاه نحو أدوات

وبرامج أكاديمية في الجامعات السعودية، بما يماثل منهجياً تطبيقه في الدراسة الحالية على استبانة رأي حول منهج سريري.

كما هدفت دراسة **الثبيتي (2016)** تدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة، وتم تطبيق مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي في بعض الجامعات السعودية على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة أم القرى في مرحلة الماجستير والدكتوراة، وتوصلت الدراسة إلى مطابقة (42) فقرة لافتراضات نموذج التقدير الجزئي كأحد نماذج النظرية الحديثة الذي يناسب الاستجابات المتعددة، كما أظهر المقياس في صورته النهائية، المكوَّنة من (42) فقرة، خصائص سيكومترية مناسبة، بما يدعم تفوق نموذج التقدير الجزئي على النظرية الكلاسيكية البحتة عند تحليل مقاييس الاتجاه الأكاديمي.

دراسة **Hur & Seo (2023)** التي هدفت إلى تطوير مقياس لقياس السمات الشخصية لدى طلبة الطب في كوريا الجنوبية. تكونت أداة الدراسة من (160) فقرة، طبقت على عينة بلغت (856) طالباً من خمس كليات طب، واستخدم *نموذج التقدير الجزئي ضمن نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الفئات* لفحص جودة التطابق لكل فقرة. وخلصت الدراسة إلى حذف (25) فقرة باستخدام النظرية الكلاسيكية، وحذف (17) فقرة، باستخدام نموذج التقدير الجزئي، مما يوضح قدرة النموذج على الكشف عن فقرات ضعيفة لم تكشفها الطرق الكلاسيكية، وانتهت الدراسة بمقياس نهائي مكوّن من (79) فقرة تحقق منها بالتحليل العاملي التوكيدي.

كما أجرى **حمدان (2025)** دراسةً هدفت إلى مقارنة بين نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلَّم التقدير لمقياس الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية على الطلبة المعلمين. تمثلت أداةُ الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية للطالب المعلم، وقد طبق المقياس على عينة بلغت (741) من طلبة كلية التربية بجامعة أسيوط. وتوصلت الدراسة إلى مطابقة الفقرات لنموذج سلم التقدير، ونموذج التقدير الجزئي؛ إذ كانت قيم المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات تقع ضمن المدى المقبول، وتراوحت بين (0.5 و1.5)، كما أن قيم معاملات الثبات كانت مقبولة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين النموذجين، لصالح نموذج التقدير الجزئي، مما يدل على أن نموذجَ التقدير الجزئي هو الأكثر دقة ومناسَبةً لمقياس الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية.

كما أجرى **Alanazi et al. (2025)** دراسة هدفت إلى التحقق من صدق وثبات النسخة العربية السعودية لمقياس بيئة التعلّم السريري والإشراف وتقييم المُعلّم السريري (SA-CLES+T)، وتكونت عينة الدراسة من (280) من طلبة وأخصائي التمريض المتدربين سريرياً (متدربون ما قبل التدريب الداخلي ومتدربون داخليون). واستُخدم التحليل العاملي الاستطلاعي بطريقة المحاور الأساسية (Principal Axis

Factoring) للتحقق من البناء العاملي للمقياس. وترجع أهمية هذه الدراسة كونها تتناول *بيئة الدراسة الحالية نفسها* (التدريب السريري) وأداة من الفئة نفسها (استبانة رأي حول بيئة التعلّم السريري)، إلا أنها اعتمدت على أساليب القياس الكلاسيكي/التحليل العاملي لا على نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما يُبرز الفجوة المنهجية التي تسعى الدراسة الحالية لمعالجتها باستخدام نموذج التقدير الجزئي بدلاً من ذلك.

مناقشة الدراسات السابقة

أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسات السابقة على ثلاث نتائج رئيسة. أولاً، أن ظاهرة الأداء التفاضلي للفقرات تُعد ظاهرة شائعة في مختلف مجالات القياس، وقد ظهرت في اختبارات القدرات والذكاء (الوابل وتعلب، 2023؛ العناتي، 2017؛ المسكري وآخرون، 2021)، وفي مقاييس الرضا والكفاءة الذاتية (Liu et al., 2023؛ Boyd et al., 2014)، وكذلك في المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة (Na et al., 2015؛ Fan et al., 2022)، بغض النظر عن طبيعة المتغيرات التصنيفية المستخدمة.

ثانياً، تتفق الدراسات التي وظّفت نموذج التقدير الجزئي(Hur & Seo, 2023) ؛ القرشي، 2016؛ الثبيتي، 2016؛ حمدان، 2025) على أن هذا النموذج يمتلك قدرة تشخيصية أعلى مقارنة بالأساليب الكلاسيكية في الكشف عن الفقرات غير الملائمة أو غير المتطابقة.

ثالثاً، تشير عدد من الدراسات (Na et al., 2015؛ Fan et al., 2022؛ Boyd et al., 2014) إلى أن ظهور الأداء التفاضلي غالباً ما يكون محدوداً في عدد قليل من الفقرات، وليس على مستوى المقياس ككل، بما يدعم إمكانية الإبقاء على الأداة مع إجراء تعديلات انتقائية عند الحاجة.

نقاط الاختلاف بين الدراسات

على الرغم من أوجه الاتفاق التي أُشير إليها سابقاً، تُظهر الدراسات تبايناً ملحوظاً في حجم الأداء التفاضلي للفقرات ومعايير الحكم عليه. فقد توصلت دراسة الوابل وتعلب (2023) إلى نسب مرتفعة نسبياً من الفقرات ذات الأداء التفاضلي (قرابة 57% وفق متغير الجنس، و67% وفق متغير التخصص)، في حين سجلت دراسة العناتي (2017) نسباً منخفضة جداً (3.3%) على أداة مختلفة وضمن عينة أصغر سناً. كما أشارت دراسة Fan et al. (2022) إلى نسبة متوسطة من الفقرات ذات الأداء التفاضلي (22%) في سياق إكلينيكي مختلف.

ويبرز التباين بشكل أوضح في دراسة(2015) Na et al. ، التي أظهرت دلالة إحصائية للأداء التفاضلي في معظم الفقرات نتيجة لكبر حجم العينة (11,992) أسرة، في حين كان حجم الأثر الفعلي محدوداً جداً(1% >) ، وهو ما يسلط الضوء على الفجوة بين الدلالة الإحصائية والأهمية العملية، وهي مسألة لم تتناولها غالبية الدراسات السابقة بالوضوح نفسه. ويمثل هذا التباين أساساً منهجياً تعتمد عليه

الدراسة الحالية من خلال تبنّي معيار حجم الأثر ($|\Delta b| \geq 0.50$) وفق ما اقترحه Keeves & Alagumalai (1999)معياراً وحيداً للحكم على وجود الأداء التفاضلي، دون الاشتراط المسبق لبلوغ الدلالة الإحصائية، انطلاقاً من أن الاعتماد على الدلالة الإحصائية وحدها في مثل هذه السياقات قد يُفضي إلى نتائج مضللة تبعاً لحجم العينة.

كما تختلف الدراسات أيضاً في المقارنات بين النماذج الإحصائية المستخدمة؛ إذ توصلت دراسة حمدان (2025) إلى تفوق نموذج التقدير الجزئي على نموذج سلّم التقدير من حيث الدقة والملاءمة، في حين اقتصرت دراسات أخرى مثل القرشي (2016) و(2015) .Na et al على فحص نموذج واحد دون إجراء مقارنة نماذج بديلة. ويشير ذلك إلى حاجة البحث - في هذا المجال - إلى مزيد من الدراسات المقارنة بين نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، خصوصاً في سياق أدوات قياس الرأي والاتجاه.

الفجوات البحثية وموضع الدراسة الحالية منها

يتضح من العرض السابق وجود فجوة بحثية محددة تتمثل في محدودية الدراسات التي جمعت بين تطبيق نموذج التقدير الجزئي (PCM) وتحليل الأداء التفاضلي للفقرات في سياق استبانات رأي الطلبة في المجال السريري. إذ إن الدراسات التي استخدمت هذا النموذج (المحور الثاني) طُبقت - في الغالب - على اختبارات قدرات أو مقاييس اتجاهات عامة (القرشي، 2016؛ Leis et al., 2015)، أو على عينات تعليمية غير طبية (حمدان، 2025؛ الثبيتي، 2016)، باستثناء دراسة Hur & Seo (2023) التي طُبقت على طلبة الطب، إلا أنها ركزت على قياس السمات الشخصية وليس على تقييم الرأي حول المناهج السريرية.

في المقابل، فإن الدراسة التي تناولت استبانة لبيئة التدريب السريري في السياق السعودي (Alanazi et al., 2025) اعتمدت على الأساليب الكلاسيكية في التحليل الإحصائي، دون توظيف نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أو نموذج التقدير الجزئي. وبذلك تتقاطع الدراسة الحالية مع هذين المسارين البحثيين في آنٍ واحد، من خلال تطبيق نموذج التقدير الجزئي على استبانة رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض، مع تحليل الأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، وبالاستناد إلى معيار يجمع بين حجم الأثر والدلالة الإحصائية، بما يسهم في تقليل التباين الناتج عن الاعتماد على الدلالة الإحصائية وحدها كما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة (Na et al., 2015).

وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى سد فجوة بحثية تقع عند تقاطع ثلاثة مجالات رئيسة: أدبيات الأداء التفاضلي للفقرات، وأدبيات نموذج التقدير الجزئي، وأدبيات تقييم بيئة التدريب السريري، وذلك من خلال تقديم تحليل سيكومتري أكثر دقة لاستبانة رأي الطلبة حول المناهج السريرية في السياق الجامعي محل الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحقيق فحص الأداء التفاضلي للفقرة في استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض باستخدام نموذج التقدير الجزئي.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض في جامعة حضرموت البالغ عددهم (2200) طالب وطالبة، المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025-2026م.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة الأساسية (331) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، موزعين حسب الجنس والكلية، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والكلية

الكلية	ذكور	إناث	الإجمالي
الطب والعلوم الصحية	109	70	179
التمريض	66	86	152
الإجمالي	175	156	331

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على استبانة قياس آراء الطلبة حول المنهج السريري، وهي أداة جاهزة أعدها مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة حضرموت عام 2025م ضمن منظومة تقويم البرامج الأكاديمية وتحسين جودة العملية التعليمية في الكليات الصحية، ومنها كلية الطب والعلوم الصحية وكلية التمريض. وقد أُعدت الاستبانة بهدف التعرف إلى آراء الطلبة حول مختلف جوانب تجربتهم في المنهج السريري وتقويم مستوى رضاهم عنه.

وقد خضعت الاستبانة للتحكيم عند إعدادها من قبل الجهة المعدّة لها، إلا أن بيانات المحكمين ونتائج إجراءات التحكيم الأصلية لم تكن متاحة للباحثين وقت إعداد الدراسة، كما لم تتوفر نتائج إحصائية موثقة بصورة كافية للتحقق من الخصائص السيكومترية الأصلية للأداة. وبناءً عليه، لم يُعد الباحثان بناء الأداة أو تطوير فقراتها، وإنما اقتصرت الإجراءات في الدراسة الحالية على التحقق من اتساقها الداخلي وثباتها في عينة الدراسة الحالية قبل استخدامها في التطبيق النهائي.

تتكون الاستبانة في صورتها المستخدمة في الدراسة الحالية من (24)فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، هي :محتوى المنهج السريري (6 فقرات)، وطرق التدريس والتعليم (6 فقرات)، والبيئة والموارد السريرية (4 فقرات)، والتقييم والامتحانات (4 فقرات)، والرضا العام (4 فقرات). واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت خماسي الاستجابة، تراوحت بدائله بين «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة»، وأُعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، على التوالي. وجميع الفقرات مصاغة في الاتجاه الموجب؛ ومن ثم لا تتطلب أي منها عكس الدرجات.

التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة في الدراسة الحالية

للتحقق من ملاءمة الأداة للتطبيق في الدراسة الحالية، طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (65) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية .واستخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من الاتساق الداخلي والثبات قبل التطبيق النهائي للأداة.

أولًا: الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة. والجدولين (2، 3) يوضحان ذلك.

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

محتوى المنهج السريري		طرق التدريس والتعليم		البيئة والموارد السريرية		التقييم والامتحانات		الرضا العام	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.622**	**7**	.760**	13	.803**	17	.826**	21	.824**
2	.683**	**8**	.731**	14	.783**	18	.784**	22	.874**
3	.727**	**9**	.696**	15	.785**	19	.718**	23	.781**
4	.827**	10	.853**	16	.829**	20	.791**	24	.520**
5	.821**	11	.810**						
6	.708**	12	.835**						

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.01.

يتضح من الجدول (2) أن جميع فقرات الاستبانة حققت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لجميع الفقرات (0.000)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة ارتباط معنوية وقوية بين كل فقرة والبُعد الذي تقيسه. وتُعد هذه النتيجة مؤشراً مهماً على تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لكل بُعد مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة (Nunnally & Bernstein, 1994)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3)

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لكل بُعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة

م	أبعاد أداة الدراسة	معامل ارتباط
1.	محتوى المنهج السريري	.895**
2.	طرق التدريس والتعليم	.926**
3.	البيئة والموارد السريرية	.828**
4.	التقييم والامتحانات	.706**
5.	**الرضا العام**	**.848****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.01.

يتضح من الجدول (3) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الفرعية لكل بُعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.706) و(0.926)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معامل أوميغا (Omega) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) معًا للتحقق من ثبات أداة الدراسة، كما اقترحه (McDonald, 1978, 1999)، والجدول (4) يوضح النتائج:

جدول 4

معامل أوميغا (Omega) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ	معامل اوميجا
1	محتوى المنهج السريري	6	0.82	0.83
2	طرق التدريس والتعليم	6	0.87	0.87

3	البيئة والموارد السريرية	4	0.81	0.81
4	التقييم والامتحانات	4	0.78	0.77
5	الرضا العام	4	0.74	0.78
استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية		24	0.94	0.94

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات لأبعاد استبانة الدراسة جاءت مرتفعة باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والثبات. فقد كان أعلى معامل ألفا كرونباخ لمجال طرق التدريس (0.87)، في حين كان أعلى معامل أوميغا للمجال نفسه (0.87)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات جيد لفقرات هذا البُعد. كما بلغ أقل معامل ألفا كرونباخ لمجال الرضا العام (0.74)، في حين كان أقل معامل أوميغا لمجال التقييم والامتحانات (0.77)، وهي قيم تجاوزت الحد المقبول للثبات (0.70) وفقًا لـ(Nunnally & Bernstein (1994، وعلى مستوى الأداة ككل، بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.94)، وكذلك معامل أوميغا (0.94)، وهي قيم مرتفعة جداً تدل على تمتع الأداة ككل بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

وعليه، تشير معاملات الثبات إلى تمتع الأداة بمستوى مقبول من الاتساق الداخلي يدعم استخدامها في جمع بيانات الدراسة.

التطبيق النهائي للاستبانة

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية؛ تكونت الاستبانة النهائية من (24) فقرة، تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية التي بلغت (331) طالباً وطالبة، ثم تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب لبدء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS V25، وبرنامج باراسكال (PARSCALE 4.1).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للمقياس.
2. معامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا لحساب الثبات.
3. التحليل العاملي الاستكشافي لمعرفة تشبع الفقرات على العوامل.
4. دالة المعلومات (Information Function) لحساب دقة القياس (الثبات) وفقاً لمعالم نموذج التقدير الجزئي عبر برنامج باراسكال.
5. تحليل البيانات باستخدام نموذج التقدير الجزئي باستخدام برنامج باراسكال (PARSCALE 4.1).

النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:" هل تحقق استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية افتراضات نموذج التقدير الجزئي؟"

أولاً: افتراض أحادية البعد(Unidimensionality)

للتحقق من البنية العاملية للأداة ومدى ملاءمتها لافتراض أحادية البعد، أُجري التحليل العاملي الاستكشافي. وقبل ذلك، تم التحقق من ملاءمة مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي من خلال اختبار كايزر- ماير-أولكن (KMO)، إذ بلغت قيمته (KMO=0.933)، وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب الذي يجب ألا يقل عن (0.6) حسب محك كايزر(1974) Kaiser. (2) اختبار بارتليت لاختبار افتراض الكروية بدلالة قيمة كا2، إذ كانت (χ^2 = 3976.77)، بدرجة حرية=276، وبمستوى دلالة (p < 0.0001)، وهي دالة إحصائياً وفقاً لمحك (Guilford & Fruchter, 1973)، أي أن مصفوفة معاملات الارتباط في كل اختبار ليست مصفوفة الوحدة، وهذا يؤكد أن مصفوفة الارتباطات ليست الوحدة. وهذان المؤشران يدعمان استخدام البيانات في التحليل العاملي الاستكشافي.

وبناءً على ذلك، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة تحليل العوامل الأساسية (PAF) نظرًا لملاءمتها لهدف التحليل المتمثل في الكشف عن العوامل الكامنة المشتركة التي تفسر الارتباطات بين فقرات الأداة، بدلًا من استخدام تحليل المكونات الرئيسة (PCA) الذي يركز أساسًا على اختزال التباين الكلي للمتغيرات (Fabrigar et al., 1999) ، كما تم استخدام التدوير المائل (Promax) بدلاً من التدوير المتعامد (Varimax)، وذلك استناداً إلى الافتراض النظري بأن أبعاد الاستبانة مترابطة، كونها تمثل جوانب مختلفة لمفهوم عام يتمثل في جودة تجربة التعلّم السريري. ويعرض الجدول (5) قيم الجذور الكامنة للعوامل المستخرجة.

جدول 5

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

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين ٪	التباين التراكمي ٪
1	9.822	40.926	40.926
2	1.649	6.871	47.797
3	1.172	4.884	52.681
4	1.121	4.671	57.353

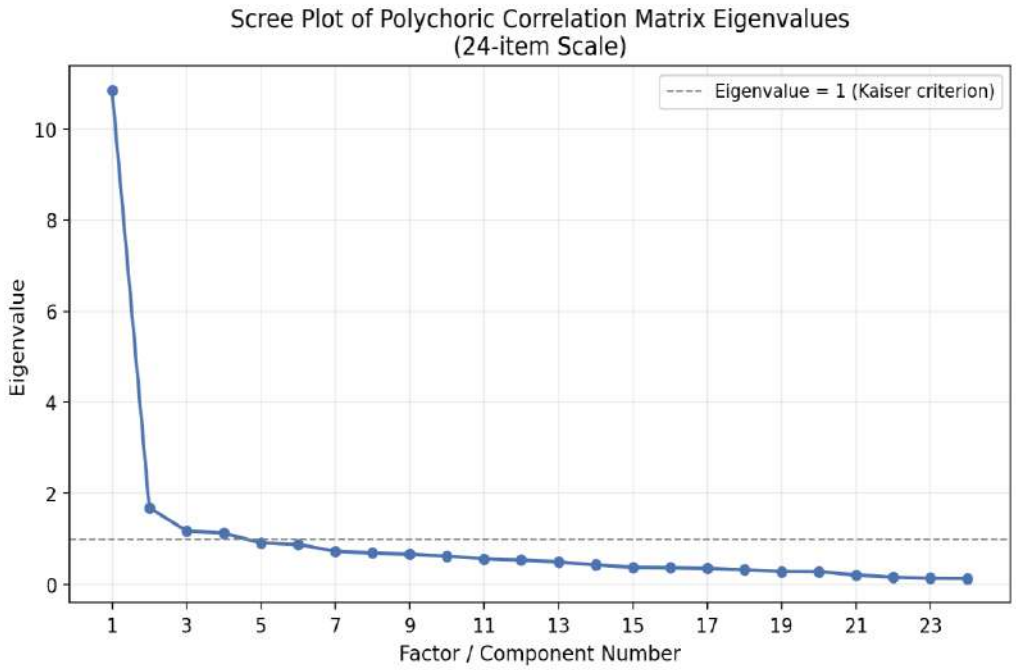
يتضح من الجدول (5) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغ (9.82)، الذي يفسر بمفرده (40.9%) من التباين في الدرجة بالنسبة للتباين الكلي الذي يرجع إلى جميع العوامل، وتشير إلى هيمنة عامل عام أول في البنية العاملية للأداة،

إذ أشار Reckase (1979) إلى أن أحادية البعد تتحقق بصورة مقبولة إذا استطاع العامل الأول أن يفسر ما نسبته (20%) على الأقل من التباين الكلي

كما يُظهر مخطط الركام (Scree Plot) في الشكل (1) تغيرًا حادًا في ميل المنحنى بعد العامل الأول، يعقبه انخفاض واستقرار نسبي في قيم الجذور الكامنة للعوامل اللاحقة، مما يشير إلى هيمنة العامل الأول في البنية العاملية للأداة، وفق محك كاتل (Cattell, 1966). وبالاستناد إلى تكامل هذه النتيجة مع نسبة التباين التي يفسرها العامل الأول، تم الاحتفاظ بالعامل الأول بوصفه العامل العام المهيمن، مما يدعم افتراض أحادية البعد للأداة.

شكل 1

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للمقياس (Scree Plot)



يتضح من الشكل (1) أن هناك فرقاً كبيراً بين جذر العامل الأول وجذر العامل الثاني لذا تم الإبقاء على العامل الأول فقط، ورفض بقية العوامل المستخلصة من التحليل، وهذا ما يوضحه الجدول (6).

جدول 6

معاملات تشبع فقرات استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض بالعامل العام

م	الفقرة	معامل التشبع
1	محتوى المنهج السريري وثيق الصلة بالاحتياجات الفعلية للممارسة المهنية.	.536
2	عدد الساعات المخصصة للتدريب العملي السريري كافٍ	.592
3	تنوّع الحالات السريرية التي اطلعتُ عليها ملائمة	.562
4	هناك تكامل واضح بين المعرفة النظرية والمهارات السريرية في المنهج.	.700
5	المنهج منظم بشكل منطقي ومتسلسل، مما يسهل عملية التعلم.	.670
6	المنهج يغطي مجموعة كافية ومتنوعة من الحالات السريرية.	.643
7	طرق التدريس السريري المستخدمة (مثل العروض، المناقشات) فعالة ومحفزة.	.641
8	يتم استخدام المحاكاة السريرية والتدريب العملي بشكل كافٍ ومناسب.	.730
9	يتم تشجيع التعلم الذاتي وحل المشكلات (Problem-Based Learning) في المنهج.	.596
10	الوقت المتاح في تجربة التعلّم كافٍ لدمج المحتوى بطرق مكّنتني من تطبيقه على تعلّمي	.737
11	أُتيحت لي الفرصة لمناقشة أهداف تجربة التعلّم مع عضو هيئة التدريس.	.662
12	يتلقى الطلبة تغذية راجعة بناءة ومفيدة حول أدائهم السريري.	.744
13	الإشراف السريري المقدم من أعضاء هيئة التدريس فعال وداعم.	.688
14	تتوفر فرص كافية للتفاعل المباشر مع المرضى والحالات السريرية المتنوعة.	.595
15	المرافق والمعدات السريرية المتاحة للتدريب حديثة وكافية.	.623
16	البيئة السريرية آمنة وداعمة للتعلم دون خوف من الأخطاء.	.624
17	أساليب التقييم السريري (مثل OSCE، الامتحانات العملية) عادلة وموضوعية.	.556
18	معايير التقييم واضحة ومفهومة للطلبة.	.582
19	التقييم يعكس فعليًا مهاراتي السريرية ويقيسها بدقة.	.597
20	يتم استخدام أساليب تقييم متعددة لقياس مهاراتي ومعرفتي خلال التجربة السريرية.	.559
21	أنا راضٍ بشكل عام عن تجربتي في المنهج السريري.	.783
22	أنا راضٍ عن مدى مراعاة تجربة التعلّم لاحتياجاتي الفردية.	.776
23	أنا راضٍ عن وضوح أهداف التدريب وعن تشجيع عضو هيئة التدريس لمشاركتي.	.687
24	المنهج السريري أعدني بشكل جيد للمرحلة المهنية القادمة.	0.335

يضح من الجدول (6) أن معاملات تشبع الفقرات بالعامل العام تراوحت بين (0.335–0.783)، وجاءت جميعها أعلى من (0.30)، وهو الحد الأدنى الذي يمكن الاسترشاد به لقبول التشبع العاملي في

التحليل العاملي الاستكشافي وفق .Hair et al (2019) ، وبذلك أسهمت جميع الفقرات في قياس العامل العام، مع ملاحظة أن الفقرة (24) سجلت أدنى تشبع عاملي (0.335)، وهو ما يشير إلى إسهامها النسبي الأقل في العامل مقارنة ببقية الفقرات، دون أن يستدعي ذلك استبعادها استنادًا إلى معيار التشبع المعتمد.

كما تم التحقق من أحادية البعد في إطار نموذج راش من خلال تحليل المكونات الرئيسة للبواقي المعيارية(Principal Components Analysis of Standardized Residuals: PCA) ، بهدف التحقق من خلو البواقي من بنية عاملية ثانوية جوهرية بعد تفسير البعد الرئيس، وهو إجراء شائع في فحص افتراض أحادية البعد في نماذج راش .(Linacre, 1998) وتعرض نتائج هذا التحليل في الجدول.(7)

جدول7

نتائج تحليل المكونات الرئيسة للبواقي

المؤشر	القيمة
التباين المفسر بواسطة القياس	41.9%
القيمة الكامنة لأول تباين متبقٍ	2.7
نسبة التباين لأول تباين متبقٍ	6.4%
الحكم النهائي	أحادية البعد متحققة

يتضح من الجدول (7) أن النموذج فسر (41.9%) من التباين الكلي، وهي نسبة تتجاوز الحد (20%) الذي يعد مقبولاً في الدراسات التربوية والنفسية (Bond & Fox, 2015). كما بلغت القيمة الكامنة لأول تباين متبقي (2.7)، وهي أقل من القيمة (3.0) التي تشير إلى وجود عامل ثانوي قوي وفق المعايير التي اقترحها(2012) Linacre ، مما يدعم تحقق افتراض أحادية البعد.

وعليه يمكن اعتبار الأداة أحادية البعد بدرجة مقبولة، مما يدعم استخدام نموذج التقدير الجزئي في تحليل بياناتها.

ثانياً افتراض الاستقلال الموضعي: Local Independence

يقصد بالاستقلال الموضعي الاستقلال الإحصائي لأداء المفحوصين على فقرات الاختبار، أي: إن أداء المفحوص على فقرة لا يتأثر بأدائه على فقرة أخرى (Lawson & Brailovsky, 2006)، ويرى (Hambleton & Swaminathan 1985) أنَّ مفهوم الاستقلال الموضعي وأحادية البعد متكافئان؛ وبالتالي، فتحقق أحدها يضمن تحقق الآخر، وهو ما يؤكده lord (1980) بأنَّ الاستقلال الموضعي يمكن الاستدلال عليه من خلال أحادية البعد، فتحقيقه يعني تحقق افتراض الاستقلال الموضعي.

كما تم أيضا التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي من خلال تحليل مصفوفة ارتباطات البواقي المعيارية بين الفقرات، إذ بلغ متوسط الارتباطات المتبقية (0.042-)، وهو قريب من الصفر، مما يشير إلى

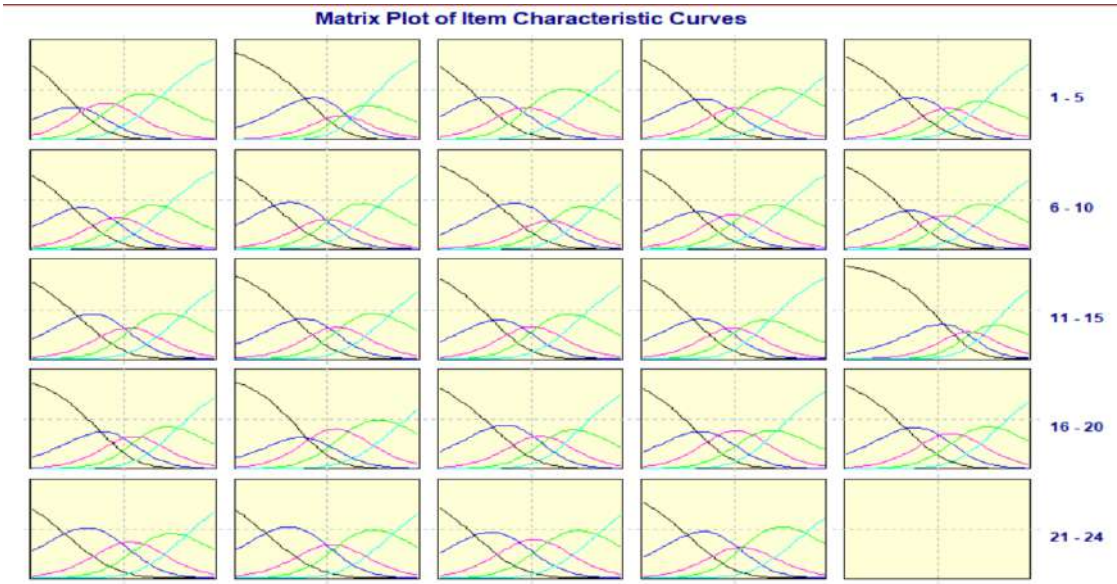
محدودية العلاقات المتبقية بين الفقرات بعد التحكم في أثر البعد الكامن المقاس، ويدعم تحقق افتراض الاستقلال الموضعي بصورة عامة.(Linacre, 2024; Smith, 2002)

ثالثًا: افتراض المنحنيات المميزة للفئات الاستجابية:

تُستخدم المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة لفحص العلاقة بين مستوى السمة الكامنة واحتمال اختيار كل فئة من فئات الاستجابة على الفقرة. ويُتوقع أن تنتقل الاحتمالية تدريجيًا من الفئات الأدنى إلى الفئات الأعلى مع ارتفاع مستوى السمة، بحيث تمثل كل فئة نطاقًا من مستويات السمة تكون فيه الأكثر احتمالًا للاختيار. وفي نموذج التقدير الجزئي، يُفترض ثبات معامل التمييز بين الفقرات، بينما تتحدد مواقع المنحنيات وفق صعوبة الفقرة ومعلمات الانتقال بين فئات الاستجابة. وقد استُخدم برنامج PARSCALE لفحص المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة للفقرات، كما يوضحها الشكل الآتي.

الشكل 2

منحنيات احتمال فئات الاستجابة لفقرات المقياس



الافتراض الرابع: التحرر من عامل السرعة.

تم مراعات هذا الافتراض عند تطبيق أداة الدراسة، فلم يقرن الإجابة على الاستبانة بزمن محدد، وترك الحرية للطالب في الإجابة دون ضغط عامل الزمن، كما لم يلاحظ الباحثان أي شكوى تجاه عنصر الزمن من الطلاب، ولم يلاحظا أي حالة ترك فقرة بدون استجابة. ومن ثم يمكننا القول بتحقق افتراض التحرر من عامل السرعة تجريباً أثناء عملية الاستبانة.

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:" ما مدى جودة مطابقة فقرات الاستبانة لنموذج التقدير الجزئي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

تم أولاً فحص ملاءمة الأفراد لنموذج التقدير الجزئي باستخدام برنامج PARSCALE، إذ يعتمد البرنامج على تقدير معاملات الأفراد واستبعاد الحالات التي تظهر أخطاء معيارية مرتفعة أو استجابات غير مستقرة قد تؤثر في دقة التقدير. وقد أسفرت نتائج التحليل الأولي عن وجود اثنين من أفراد العينة كانت استجاباتهم غير ملائمتين (رقم 27 و110)، مما استدعى استبعادهما من التحليل لضمان استقرار التقديرات.

وبعد ذلك، أُعيد تحليل البيانات للتحقق من ملاءمة فقرات الاستبانة للنموذج(Item Fit) ، باستخدام إحصاء مربع كاي (Chi-Square) المتاح ضمن مؤشرات المطابقة في برنامج .PARSCALE ويقيس هذا المؤشر مدى توافق الاستجابات الملاحظة مع الاستجابات المتوقعة وفق نموذج التقدير الجزئي؛ وتشير قيمة الدلالة الإحصائية غير الدالة إلى عدم توفر دليل إحصائي كافٍ على سوء مطابقة الفقرة للنموذج (DeMars, 2005)، ويعرض الجدول (8) مؤشرات ملاءمة فقرات الاستبانة وفق نموذج التقدير الجزئي بعد استبعاد الحالات غير الملائمة.

جدول 8

إحصاءات كاي تربيع والقيم الاحتمالية لفحص مطابقة فقرات الاستبانة لنموذج التقدير الجزئي

م	رمز الفقرة	مربع كاي	درجة الحرية	القيم الاحتمالية	م	رمز الفقرة	مربع كاي	درجة الحرية	القيم الاحتمالية
0001	C1	22.442	15	0.096	0013	L1	15.576	16	0.483
0002	C2	17.568	17	0.417	0014	L2	19.055	16	0.265
0003	C3	14.001	16	0.599	0015	L3	5.658	15	0.985
0004	C4	18.252	15	0.249	0016	L4	15.799	16	0.467
0005	C5	10.894	15	0.761	0017	A1	11.384	15	0.726
0006	C6	14.731	16	0.545	0018	A2	9.606	15	0.844
0007	T1	10.818	16	0.821	0019	A3	9.254	15	0.864
0008	T2	21.923	17	0.187	0020	A4	15.135	15	0.442
0009	T3	15.217	16	0.509	0021	S1	50.516	15	0.000
0010	T4	21.975	15	0.108	0022	S2	36.363	15	0.002
0011	T5	13.056	15	0.599	0023	S3	17.503	15	0.289
0012	T6	24.723	15	0.054	0024	S4	23.042	15	0.083

يتضح من الجدول (8) أن القيمة الاحتمالية (p-value) المصاحبة لإحصاء كاي تربيع استُخدمت معيارًا لفحص مطابقة الفقرات لنموذج التقدير الجزئي عند مستوى الدلالة .($\alpha = 0.05$) وتشير القيمة الاحتمالية التي تقل عن أو تساوي (0.05) إلى وجود دليل إحصائي على سوء مطابقة الفقرة للنموذج، في حين تشير القيمة الاحتمالية الأكبر من (0.05) إلى عدم توفر دليل إحصائي كافٍ على سوء المطابقة وفق هذا المؤشر .(DeMars, 2005) وبناءً على هذا المعيار، ظهرت الفقرتان (S1=21) و (S2=22)فقط بقيم دالة إحصائيًا، إذ بلغت القيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) للفقرة(S1) ، و ($p = 0.002$)للفقرة(S2) ، في حين كانت القيم الاحتمالية لبقية الفقرات أكبر من (0.05). وبناءً عليه، استُبعدت الفقرتان (S1) و(S2)، اللتان تمثلان نسبة (8.3%) من إجمالي فقرات الاستبانة، ليصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (22) فقرة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (العناتي، 2017؛ Boyd et al., 2014؛ Liu et al., 2023) في أن استبعاد عدد محدود من الفقرات غير الملائمة يعد إجراء منهجيا في نموذج التقدير الجزئي وغيره من النماذج الحديثة، الغرض منه تحسين المطابقة وتحقق القياس الموضوعي للحصول على أداة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة.

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: " ما مستوى دقة القياس الذي توفره الاستبانة وفقاً لدالة المعلومات في نموذج التقدير الجزئي؟"

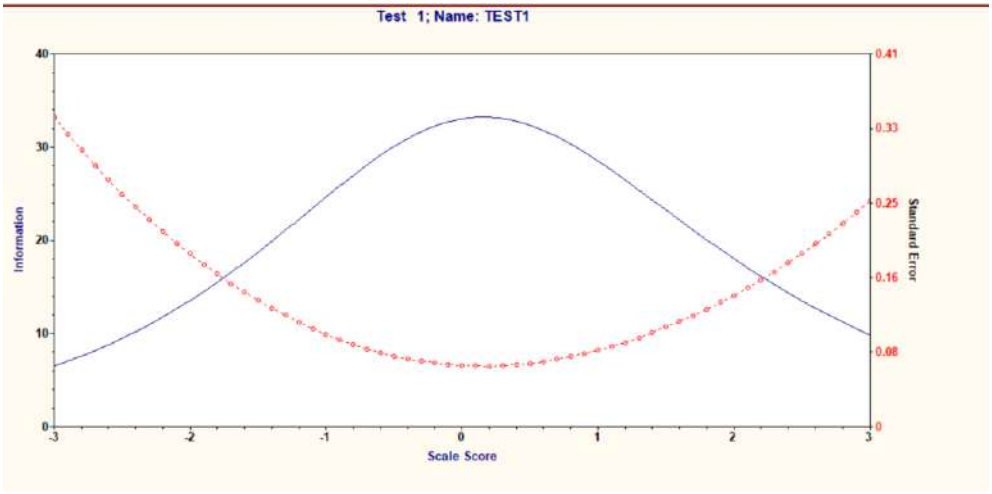
للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج دالة معلومات الاختبار الكلية (Function Test Information) ومنحنى الخطأ المعياري الشرطي للقياس (Conditional Standard Error of Measurement). باستخدام برنامج PARSCALE 4.1، وذلك بعد تقدير معالم فقرات استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية وفق نموذج التقدير الجزئي.

وتُحسب دالة معلومات الاختبار عند كل مستوى من مستويات السمة الكامنة (θ) من خلال تجميع معلومات الفقرات المكونة للاختبار، إذ تمثل معلومة الفقرة مقياساً لعكس تباين الخطأ المعياري لتقدير القدرة عند ذلك المستوى. وبناءً عليه، فإن ارتفاع قيمة دالة المعلومات عند مستوى معين من السمة الكامنة يشير إلى انخفاض الخطأ المعياري للقياس عند ذلك المستوى، وبالتالي ارتفاع دقة القياس في التمييز بين الأفراد عنده.

ويُوضح الشكل (3) منحنى دالة المعلومات (الخط المتصل) ومنحنى الخطأ المعياري الشرطي للقياس (الخط المتقطع) لاستبانة الدراسة، كما تم توليده بواسطة برنامج PARSCALE.

شكل3

منحنى دالة معلومات الاختبار الكلية والخطأ المعياري الشرطي للقياس وفق نموذج التقدير الجزئي



ويوضح الجدول (9) القيم التقريبية لدالة المعلومات والخطأ المعياري الشرطي عند مستويات مختارة من السمة الكامنة (θ)، كما يبين المنحنى أعلاه:

جدول 9

قيم دالة المعلومات والخطأ المعياري الشرطي عند مستويات مختارة من θ

θ (الدرجة على المتّصلة)	دالة المعلومات I(θ)	الخطأ المعياري الشرطي SE(θ)	ملاحظة
-3.00	≈9.0	≈0.33	
-2.00	≈16.0	≈0.25	
-1.00	≈27.0	≈0.19	
0.00	≈32.0	≈0.18	
+0.15	≈ 33.0 (الأعلى)	≈ 0.17 (الأدنى)	نقطة القمة
+1.00	≈29.0	≈0.19	
+2.00	≈16.5	≈0.25	
+3.00	≈9.5	≈0.32	

يتضح من الشكل (3) والجدول (9) أن دالة المعلومات بلغت أعلى قيمة لها ($I(\theta) \approx 33$) عند مستوى السمة الكامنة $\theta \approx 0.15$ ، في حين بلغ الخطأ المعياري للقياس عند هذا المستوى أدنى قيمة له تقريبًا ($SE(\theta) \approx 0.17$). وتشير هذه النتيجة إلى أن دقة قياس الاستبانة تكون أعلى عند مستويات السمة

التي تتوفر عندها أكبر كمية من المعلومات، بينما تتناقص دقة القياس كلما انخفضت كمية المعلومات المتاحة عند مستويات أخرى من السمة. ويُعد هذا من الخصائص الأساسية لدالة معلومات الاختبار في نظرية الاستجابة للفقرة، إذ ترتبط معلومات الاختبار عكسيًا بمربع الخطأ المعياري للقياس (Hambleton et al., 1991; Embretson & Reise, 2000).

وبلغ معامل الثبات التقديري المستند إلى دالة المعلومات نحو (0.96)، وهي قيمة مرتفعة، كما تقاربت مع قيمتي ألفا كرونباخ وأوميغا للأداة ككل (0.94). ويشير هذا التقارب إلى اتساق النتائج المتعلقة بدقة القياس بين المؤشرات المستندة إلى النظرية الكلاسيكية للقياس والمؤشر المستند إلى نموذج الاستجابة للفقرة، مع التأكيد على أن دالة المعلومات تقدم ميزة إضافية تتمثل في بيان **تغير دقة القياس باختلاف مستوى السمة الكامنة**، بدلًا من تقديم تقدير واحد للثبات على مستوى الأداة ككل (Baker, 2001; Embretson & Reise, 2000).

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال في قيمة الثبات الهامشي أنه مرتفع (≈0.96) مع دراسة Na et al., 2015 التي أظهرت أن الثبات مرتفع وبلغ (0.85).

الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: " هل توجد فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات باستخدام برنامج PARSCALE 4.1 باستخدام نموذج التقدير الجزئي، وذلك بحساب الفرق بين معاملي الصعوبة لمجموعتي (ذكور/ إناث)، على كل فقرة من الفقرات. ووفقا لما ذكره Keeves & Alagumalai (1999) فإن الفقرة تُعدّ ذات أداء تفاضلي؛ إذا كان الفرق المطلق بين قيمتي معلم الصعوبة للمجموعتين، أكبر من أو يساوي (0.5)؛ أي $|\Delta b| \geq 0.50$، ويوضح جدول (10) نتائج الأداء التفاضلي لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض تبعاً لمتغير الجنس (إناث/ ذكور). وقد عُدت مجموعة الذكور هي المجموعة المرجعية، ومجموعة الإناث المجموعة المستهدفة.

جدول 10

نتائج الأداء التفاضلي لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض (إناث/ ذكور)

رقم الفقرة	رمز الفقرة	الصعوبة b ذكور	الصعوبة b إناث	Δb = b ذكور−b إناث	$\|\Delta b\|$	وجود DIF ($\|\Delta b\| \geq 0.50$)
0001	C1	-0.606	-0.434	0.172	0.172	لا يوجد DIF
0002	C2	0.868	0.405	-0.463	0.463	لا يوجد DIF

0003	C3	-0.335	0.169	0.504	0.504	نعم - يوجد DIF
0004	C4	0.289	0.140	-0.149	0.149	لا يوجد DIF
0005	C5	0.297	0.510	0.213	0.213	لا يوجد DIF
0006	C6	0.087	-0.343	-0.430	0.430	لا يوجد DIF
0007	T1	-0.107	0.184	0.291	0.291	لا يوجد DIF
0008	T2	0.877	0.548	-0.329	0.329	لا يوجد DIF
0009	T3	0.095	0.000	-0.095	0.095	لا يوجد DIF
0010	T4	0.224	0.405	0.181	0.181	لا يوجد DIF
0011	T5	0.281	0.184	-0.097	0.097	لا يوجد DIF
0012	T6	0.403	0.405	0.002	0.002	لا يوجد DIF
0013	L1	0.395	-0.133	-0.528	0.528	نعم - يوجد DIF
0014	L2	0.151	-0.140	-0.291	0.291	لا يوجد DIF
0015	L3	1.712	1.035	-0.677	0.677	نعم - يوجد DIF
0016	L4	0.621	0.316	-0.305	0.305	لا يوجد DIF
0017	A1	0.095	0.646	0.551	0.551	نعم - يوجد DIF
0018	A2	0.240	0.495	0.255	0.255	لا يوجد DIF
0019	A3	-0.099	0.316	0.415	0.415	لا يوجد DIF
0020	A4	0.371	0.646	0.275	0.275	لا يوجد DIF
0023	S3	-0.018	0.316	0.334	0.334	لا يوجد DIF
0024	S4	0.216	0.383	0.167	0.167	لا يوجد DIF

يتضح من الجدول (10) أن أربع فقرات من أصل (22) فقرة تجاوزت محك فرق معلم الصعوبة البالغ (0.50) لوجيت، وهي الفقرات (3، 13، 15، 17)، بنسبة بلغت (18.18%). وقد تراوحت قيم الفرق المطلق في هذه الفقرات بين (0.504–0.677) لوجيت، في حين جاءت القيم المطلقة لبقية الفقرات دون هذا المحك. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق في موقع هذه الفقرات على متصل السمة بين مجموعتي الذكور والإناث وفق معيار الكشف المستخدم.

ولا ينبغي تفسير هذه الفروق بوصفها دليلًا مباشرًا على تحيز الفقرات أو إرجاعها إلى سبب محدد؛ إذ يكشف تحليل الأداء التفاضلي عن اختلاف في أداء الفقرة بين مجموعتي المقارنة، لكنه لا يحدد بمفرده

مصدر هذا الاختلاف. ومن ثم، يمكن أن ترتبط الفروق بالسياق التعليمي أو السريري أو بخصائص الخبرة التي تقيسها الفقرة، إلا أن إثبات أي من هذه التفسيرات يتطلب أدلة مستقلة.

وبناءً على ذلك، لم تُستبعد الفقرات الأربع تلقائيًا لمجرد تجاوزها معيار الكشف عن الأداء التفاضلي، إذ إن ظهور DIF يمثل مؤشرًا إحصائيًا يستدعي فحص الفقرة وتفسير أدائها في ضوء مضمونها وسياق تطبيق الأداة، ولا يُعد بمفرده دليلًا كافيًا على تحيز الفقرة أو عدم صلاحيتها للقياس (Camilli & Shepard, 1994) وبالنظر إلى ارتباط الفقرات الأربع بالمحتوى المقاس وأهميتها في تمثيل الأبعاد التي صُممت الأداة لقياسها، وإلى أن التحليل الحالي كشف اختلافًا في أدائها دون أن يحدد السبب المباشر لهذا الاختلاف، فقد أُبقيت ضمن الأداة النهائية، مع تسجيل ظهور الأداء التفاضلي فيها بوصفه نتيجة سيكومترية تستدعي المراجعة والتحقق في دراسات لاحقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من) العناتي، 2014؛2017 ,.Boyd et al ؛ (Liu et al., 2023 التي أشارت إلى اقتصار الأداء التفاضلي على عدد محدود من الفقرات وفق الجنس، في حين اختلفت مع دراسة الوابل وتعلب (2023) التي أظهرت عددًا أكبر من الفقرات ذات الأداء التفاضلي حسب الجنس. كما اختلفت مع دراسة Na et al. (2015) التي أظهرت أداءً تفاضليًا في عدد كبير من الفقرات. وقد يُعزى اختلاف النتائج بين الدراسات إلى اختلاف خصائص الأدوات والعينات ومناهج الكشف والمعايير المستخدمة في تحديد الأداء التفاضلي، ولذلك ينبغي تفسير المقارنات بين هذه الدراسات في ضوء تلك الاختلافات المنهجية.

الإجابة عن السؤال الخامس: الذي ينص على: "هل توجد فقرات ذات أداء تفاضلي في الاستبانة تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/التمريض)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (DIF)، باستخدام برنامج PARSCALE 4.1، وذلك باستخدام الفروق في معاملي صعوبة الفقرات لمجموعتي (الطب والعلوم الصحية/ والتمريض) المستمدة من نموذج التقدير الجزئي، على كل فقرة من الفقرات. بالاعتماد على المحك الذي ذكره Keeves & Alagumalai (1999) في أن الفقرة تُعد ذات أداء تفاضلي؛ إذا كان الفرق المطلق لفارق صعوبة الفقرة للمجموعتين، تساوي أو أكبر من (0.5) لوجيت؛ أي $|\Delta b| \geq 0.50$، ويوضح جدول (11) نتائج الأداء التفاضلي لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/ والتمريض). وقد عُدت مجموعة كلية الطب والعلوم الصحية هي المجموعة المرجعية، ومجموعة كلية التمريض المجموعة المستهدفة.

جدول 11

نتائج الأداء التفاضلي لاستبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية في كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/ والتمريض)

رقم الفقرة	رمز الفقرة	الصعوبة b طب	الصعوبة b تمريض	Δb = طب b−تمريض b	|Δb|	الحكم
0001	C1	-0.539	-0.693	-0.154	0.154	لا يوجد DIF
0002	C2	0.438	0.580	0.142	0.142	لا يوجد DIF
0003	C3	-0.130	-0.223	-0.093	0.093	لا يوجد DIF
0004	C4	0.117	0.086	-0.031	0.031	لا يوجد DIF
0005	C5	0.306	0.287	-0.019	0.019	لا يوجد DIF
0006	C6	-0.343	-0.128	0.215	0.215	لا يوجد DIF
0007	T1	0.001	-0.128	-0.129	0.129	لا يوجد DIF
0008	T2	0.565	0.606	0.041	0.041	لا يوجد DIF
0009	T3	-0.050	-0.073	-0.023	0.023	لا يوجد DIF
0010	T4	0.131	0.296	0.165	0.165	لا يوجد DIF
0011	T5	0.073	0.174	0.101	0.101	لا يوجد DIF
0012	T6	0.233	0.361	0.128	0.128	لا يوجد DIF
0013	L1	-0.064	0.094	0.158	0.158	لا يوجد DIF
0014	L2	-0.240	0.038	0.278	0.278	لا يوجد DIF
0015	L3	1.167	1.237	0.070	0.070	لا يوجد DIF
0016	L4	0.364	0.328	-0.036	0.036	لا يوجد DIF
0017	A1	0.430	0.094	-0.336	0.336	لا يوجد DIF
0018	A2	0.350	0.166	-0.184	0.184	لا يوجد DIF
0019	A3	0.037	-0.017	-0.054	0.054	لا يوجد DIF
0020	A4	0.482	0.312	-0.170	0.170	لا يوجد DIF
0023	S3	0.015	0.086	0.071	0.071	لا يوجد DIF
0024	S4	0.262	0.118	-0.144	0.144	لا يوجد DIF

يتضح من الجدول (11) أن جميع فقرات الاستبانة لم تتجاوز قيمتها المطلقة للفرق بين معلمي الصعوبة قيمة المحك (0.50) التي حددها(1999) Keeves & Alagumalai للحكم على وجود الأداء التفاضلي للفقرة (DIF)، تبعاً لمتغير الكلية (الطب والعلوم الصحية/ والتمريض)، إذ تراوحت قيم الفرق المطلق بين أقل قيمة (0.018) للفقرة (C=5)، وأعلى قيمة (0.336) للفقرة (A1=17)، بمتوسط عام (0.125).

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المسكري وآخرون، 2021؛ الوابل وتعلب، 2023) التي خلصت إلى وجود أداء تفاضلي تبعاً للتخصص الأكاديمي، وهو متغير يكافئ متغير الكلية في الدراسة الحالية، كما اختلفت تبعاً لاختلاف السياق التعليمي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تقارب محتوى برنامجي كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض، وتشابه البيئة التعليمية، والخبرات الأكاديمية والسريرية.

وتدل هذه النتيجة على أن فقرات الاستبانة تعمل بصورة متكافئة بين طلبة كليتي الطب والعلوم الصحية والتمريض؛ بمعنى أن الفرق في مستوى السمة الكامنة (الرضا عن المناهج السريرية) بين الطلبة في الكليتين هو المفسر الوحيد لاختلاف استجاباتهم على الفقرات؛ وليس الفروق في استجاباتهم، مع تحقق تكافؤ أداء الفقرات عبر مجموعتي المقارنة، وبذلك يتحقق افتراض التكافؤ القياسي بين المجموعتين، بما يشير إلى أن الفقرات لا تظهر أداءً تفاضليًا لصالح إحدى الكليتين، ويتسق ذلك مع طبيعة فقرات الاستبانة التي تتناول جوانب متعددة عامة في التعلم تتمثل في (محتوى المنهج، طرق التدريس، البيئة السريرية، التقييم والامتحانات، الرضا العام)، التي لا يفترض نظرياً أن تتأثر بنوع الكلية (الطب والعلوم الصحية/ والتمريض) للطلبة بقدر ما تتأثر بمستوى رضاه الفعلي، خاصة أن الكليتين تهدفان إلى خدمة المرضى.

التوصيات

1. اعتماد استبانة قياس رأي الطلبة حول المناهج السريرية بصورتها الحالية المكوّنة من (22) فقرة، في ضوء ما أظهرته نتائج التحليل السيكومتري من مؤشرات ملاءمة للنموذج.
2. الابقاء على الفقرات ذات الأداء التفاضلي تبعاً لمتغير الجنس (C3، L1، L3، A1) في صورتها الحالية، نظراً لاحتمال إسهامها في تمثيل البناء المقاس، ولما قد يترتب على حذفها من تأثير على شمولية القياس (Messick, 1989)، مع مراعاة تفسير نتائجها عند المقارنة بين المجموعات.
3. إجراء دراسات لاحقة للتحقق من طبيعة الفصل الفعلي بين الجنسين في بيئة التدريب السريري بالمؤسسة محل الدراسة، من خلال تضمين مؤشرات تصنيفية إضافية أو الاستناد إلى البيانات والسجلات الإدارية ذات الصلة.

البحوث المقترحة

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية، ومعالجةً لبعض حدودها المنهجية، تقترح الدراسة إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

1. إجراء دراسة تعتمد تصميماً ذا أربع مجموعات متقاطعة (ذكور–طب وعلوم صحية، إناث–طب وعلوم صحية، ذكور–تمريض، إناث–تمريض)، بهدف الفصل الكمي بين أثر متغير الجنس وأثر متغير الكلية في تفسير الأداء التفاضلي للفقرات.
2. إجراء دراسة تتضمن أداة مستقلة لقياس الكفاءة الذاتية السريرية أو القلق الأدائي (Clinical Self-Efficacy)، تُطبّق بالتوازي مع استبانة قياس الرأي، بهدف اختبار العلاقة المحتملة بين تقديرات الطلبة لذواتهم واتجاهاتهم نحو بيئة التدريب السريري، وفحص الفروق المحتملة بين الجنسين.
3. تكرار الدراسة الحالية في مؤسسات تعليم صحي أخرى تختلف عن جامعة حضرموت من حيث تنظيم بيئة التدريب السريري ودرجة الفصل بين الجنسين، بهدف تعزيز إمكانية تعميم النتائج.
4. إجراء دراسات مقارنة تطبّق نماذج أخرى من نظرية الاستجابة للفقرة على البيانات نفسها، مثل نموذج الاستجابة المتدرجة أو نموذج التقدير الجزئي المعمّم، بهدف مقارنة دقة التقدير وكفاءة النماذج.
5. دراسة الأداء التفاضلي لفقرات الاستبانة في ضوء متغيرات تصنيفية إضافية لم تتناولها الدراسة الحالية، مثل المستوى الدراسي، ونوع المستشفى التدريبي وموقعه، والمعدل التراكمي للطلبة.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

الثبيتي، ساعد بن سعيد. (2016). تدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة البحث العلمي في التربية، 5*(17)، 43-63. https://doi.org/10.21608/jsre.2017.10380

حمدان، عادل سمير محمد. (2025). مقارنة بين نموذجي «التقدير الجزئي» و«سلم التقدير» لمقياس الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية للطالب المعلم. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25*(1)، 151-176. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0213

الدوسري، راشد حماد. (2018). استخدام طريقتي مانتل-هانزل والانحدار اللوجستي للكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات اختبار في الرياضيات. *مجلة كلية التربية، 70*(2)، 241-264. https://doi.org/10.21608/MKMGT.2018.132907

علام، صلاح الدين محمود. (2005). *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي*. دار الفكر العربي.

العناتي، جهاد محمد. (2017). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء غير اللفظي TONI-4 وفقا لجنس الطالب ودخل الأسرة والمستوى التعليمي للأم. *مجلة دراسات تربوية*، 60، 60-72. https://doi.org/10.34118/0136-000-060-005

القرشي، خديجة ضيف الله. (2016). استخدام نموذج التقدير الجزئي في انتقاء فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو برنامج SPSS في منطقة مكة المكرمة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5*(9)، 529-552. https://doi.org/10.12816/0036004

المسكري، هلال؛ المحرزي، راشد؛ وحسن، عبد الحميد. (2021). الأداء التفاضلي لمفردات اختبار القدرة اللفظية في مقياس الخليج للقدرات العقلية المتعددة لطلبة دول مجلس التعاون الخليجي تبعًا لمتغيري الجنس والدولة. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية، 15*(1)، 120-137. https://doi.org/10.53543/jeps.vol15iss1pp120-137

الوابل، وديان؛ وتعلب، صبرين صلاح. (2023). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 5*(1)، 59-102. https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1378

Arabic References

Al-Thubaytī, Sāʿid ibn Saʿīd. (2016). Tadrīj faqārāt miqyās ittijāhāt ṭalabat Jāmiʿat Umm al-Qurá naḥw al-ishrāf al-akādīmī wafqan li-naẓariyyat al-istijābah lil-mufradah. *Majallat al-Baḥth al-ʿilmī fī al-Tarbiyah, 17*(5), 43–63. https://doi.org/10.21608/jsre.2017.10380

Ḥamdān, ʿĀdil Samīr Muḥammad. (2025). Muqāranah bayna namūdhajay «al-taqdīr al-juzʾī» wa«sullam al-taqdīr» li-miqyās al-kafāʾah al-dhātiyyah fī al-idārah al-ṣaffiyyah lil-ṭālib al-muʿallim. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, Jāmiʿat Qaṭar, 25*(1), 151–176. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0213

Al-Dawsarī, Rāshid Ḥammād. (2018). Istikhdām ṭarīqatay Mantel-Haenszel wa-al-inḥidār al-lūjistī li-l-kashf ʿan al-adāʾ al-tafāḍulī li-faqārāt ikhtibār fī al-riyāḍiyyāt. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, 70*(2), 241–264. https://doi.org/10.21608/MKMGT.2018.132907

ʿAllām, Ṣalāḥ al-Dīn Maḥmūd. (2005). *Namādhij al-istijābah lil-mufradah al-ikhtibāriyyah uḥādiyyat al-buʿd wa-mutaʿaddidat al-abʿād wa-taṭbīqātuhā fī al-qiyās al-nafsī wa-al-tarbawī*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Al-ʿAnātī, Jihād Muḥammad. (2017). Al-adāʾ al-tafāḍulī li-faqārāt ikhtibār al-dhakāʾ ghayr al-lafẓī 4-TONI wafqan li-jins al-ṭālib wa-dakhl al-usrah wa-al-mustawá al-taʿlīmī lil-umm. *Majallat Dirāsāt Tarbawiyyah*, 60, 60–72. https://doi.org/10.34118/0136-000-060-005

Al-Qurashī, Khadījah Ḍayf Allāh. (2016). Istikhdām namūdhaj al-taqdīr al-juzʾī fī intiqāʾ faqārāt miqyās ittijāhāt ṭalabat al-dirāsāt al-ʿulyā naḥw barnāmaj SPSS fī minṭaqat Makkah al-Mukarramah. *Al-Majallah al-Dawliyyah al-Tarbawiyyah al-Mutakhaṣṣiṣah, 5*(9), 529–552. https://doi.org/10.12816/0036004

Al-Maskarī, Hilāl; al-Muḥrizī, Rāshid; wa-Ḥasan, ʿAbd al-Ḥamīd. (2021). Al-adāʾ al-tafāḍulī li-mufradāt ikhtibār al-qudrah al-lafẓiyyah fī miqyās al-Khalīj lil-qudarāt al-ʿaqliyyah al-mutaʿaddidah li-ṭalabat Duwal Majlis al-Taʿāwun al-Khalījī tabaʿan li-mutaghayyiray al-jins wa-al-dawlah. *Majallat al-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa-al-Tarbawiyyah, 15*(1), 120–137. https://doi.org/10.53543/jeps.vol15iss1pp120-137

Al-Wābil, Widyān; wa-Taʿlab, Ṣabrīn Ṣalāḥ. (2023). Al-adāʾ al-tafāḍulī li-faqārāt ikhtibār al-dhakāʾ al-thulāthī tabaʿan li-mutaghayyiray al-jins wa-al-takhaṣṣuṣ ladá ṭullāb Jāmiʿat al-Qaṣīm. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa-al-Tarbawiyyah, 5*(1), 59–102. https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1378

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alanazi, N. H. (2025). Clinical Learning Environment, Supervision, and Nurse Teacher Evaluation (CLES + T) Scale: Saudi Arabic version—A cross-sectional validation study of nursing interns and students. *Journal of Nursing Management*, 2025, Article 4483497. https://doi.org/10.1155/jonm/4483497

Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika, 43*(4), 561-573. https://doi.org/10.1007/BF02293814

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory* (2nd ed.). ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Baker, F. B., & Kim, S.-H. (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques* (2nd ed.). Marcel Dekker.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). Routledge.

Boyd, M. P., Callaghan, J. E., Knight, C. J., & Crocker, P. R. E. (2014). Identifying differential item functioning of rating scale items with the Rasch model: An introduction and an application. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 18*(2), 100-115. https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.893089

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage Publications.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

Chan, D. S. K. (2002). Associations between student learning outcomes from their clinical placement and their perceptions of the social climate of the clinical learning environment. *International Journal of Nursing Studies, 39*(5), 517–524. https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00057-8

Chang, H.-H., Mazzeo, J., & Roussos, L. (1996). Detecting DIF for polytomously scored items: An adaptation of the SIBTEST procedure. *Journal of Educational Measurement, 33*(3), 333–353. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1996.tb00496.x

DeMars, C. E. (2005). Type I error rates for PARSCALE's fit index. *Educational and Psychological Measurement, 65*(1), 42–50. https://doi.org/10.1177/0013164404264849

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272–299. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272

Fan, C.-W., Chang, K.-C., Lee, K.-Y., Yang, W.-C., Pakpour, A. H., Potenza, M. N., & Lin, C.-Y. (2022). Rasch modeling and differential item functioning of the self-stigma scale-short version among people with three different psychiatric disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(14), Article 8843. https://doi.org/10.3390/ijerph19148843

Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1973). Fundamental statistics in psychology and education (5th ed.). McGraw-Hill.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Kluwer-Nijhoff.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage.

Holland, P. W., & Wainer, H. (Eds.). (1993). *Differential item functioning*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hur, Y., & Seo, D. G. (2023). Development of a character qualities test for medical students in Korea using polytomous item response theory and factor analysis: A preliminary scale development study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 20*, 20. https://doi.org/10.3352/jeehp.2023.20.20

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Keeves, J. P., & Alagumalai, S. (1999). New approaches to measurement. In G. N. Masters & J. P. Keeves (Eds.), *Advances in measurement in educational research and assessment* (pp. 23–42). Pergamon.

Kim, S.-H., & Cohen, A. S. (1995). A comparison of Lord's chi-square, Raju's area measures, and the likelihood ratio test on detection of differential item functioning. *Applied Measurement in Education, 8*(4), 291–312. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0804_2

Kim, S.-H., & Cohen, A. S. (1998). Detection of differential item functioning under the graded response model with the likelihood ratio test. *Applied Psychological Measurement, 22*(4), 345–355. https://doi.org/10.1177/014662169802200403

Lawson, D. M., & Brailovsky, C. (2006). The presence and impact of local item dependence on objective structured clinical examinations scores and the potential use of the polytomous, many-facet Rasch model. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics, 29*(8), 651–657. https://doi.org/10.1016/j.jmpt.2006.08.002

Leis, M., Schmidt, K., & Kaufman, S. (2015). Using the partial credit model to evaluate the student engagement in mathematics scale. *Journal of Applied Measurement, 16*(3), 251-267.

Linacre, J. M. (1998). Detecting multidimensionality: Which residual data-type works best? *Journal of Outcome Measurement, 2*(3), 266-283.

Linacre, J. M. (2012). *A user's guide to Winsteps Rasch-model computer programs*. Winsteps.com.

Linacre, J. M. (2024). *Winsteps® Rasch measurement computer program user's guide*. Winsteps.com.

Liu, Y., Lin, Z., & Wang, X. (2023). Gender-based differential item function for the positive and negative semantic dimensions of the relationship satisfaction scale with item response theory. *Behavioral Sciences, 13*(10), 825. https://doi.org/10.3390/bs13100825

Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates.

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika, 47*(2), 149-174. https://doi.org/10.1007/BF02296272

McDonald, R. P. (1978). Generalizability in factorable domains: Domain validity and generalizability theory. Educational and Psychological Measurement, 38(1), 75–79. https://doi.org/10.1177/001316447803800111

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

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). American Council on Education/Macmillan.

Na, M., Gross, A. L., & West, K. P., Jr. (2015). Validation of the food access survey tool to assess household food insecurity in rural Bangladesh. *BMC Public Health, 15*, 863. https://doi.org/10.1186/s12889-015-2215-z

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Raju, N. S., van der Linden, W. J., & Fleer, P. F. (1995). IRT-based internal measures of differential functioning of items and tests. *Applied Psychological Measurement, 19*(4), 353–368. https://doi.org/10.1177/014662169501900405

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. Journal of Educational Statistics, 4(3), 207–230. https://doi.org/10.3102/10769986004003207

Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., Groenen, G., & Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher, 19*(4), 295-299. https://doi.org/10.3109/01421599709034208

Saarikoski, M., & Leino-Kilpi, H. (2002). The clinical learning environment and supervision by staff nurses: Developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies, 39*(3), 259–267. https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00031-1

Smith, E. V., Jr. (2002). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals. *Journal of Applied Measurement, 3*(2), 205–231.

Strand, P., Sjöborg, K., Stalmeijer, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Development and psychometric evaluation of the Undergraduate Clinical Education Environment Measure (UCEEM). *BMC Medical Education, 13*, 117. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-117

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 147–169). Lawrence Erlbaum Associates.

Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis: Rasch measurement*. MESA Press.

Zumbo, B. D. (1999). *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as a unitary framework for binary and Likert-type (ordinal) item scores*. Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense (Canada).

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly, 4*(2), 223-233. https://doi.org/10.1080/15434300701375832

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 07/ 07/ 2026م
تاريخ القبـول: 12/ 09/ 2026م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية: دراسة نقدية مقارنة

أمل بنت مطلق مرزوق الحربي*
446200209@student.ksu.edu.sa

د. وفاء عبد الله السالم**
W2alsalem@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل التحولات التي طرأت على الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية، والكشف عن دور الأنظمة الرقمية والمنصات التعليمية والحوكمة الإلكترونية في إعادة تشكيل آليات الانضباط والمتابعة والتوجيه. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري المقارن، واستخدمت تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الصادرة عن وزارة التعليم والجهات ذات العلاقة، في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية. وأظهرت النتائج تحول الضبط الاجتماعي من الرقابة المباشرة والعقوبات التقليدية إلى أنماط أكثر شمولًا تقوم على الحوكمة الرقمية وإدارة البيانات والمؤشرات والرصد الإلكتروني. كما اتسعت أدوار القيادة المدرسية لتشمل إدارة المنصات وتحليل البيانات ومتابعة الأداء، بالتوازي مع تنامي الأدوار الوقائية والإرشادية وتعزيز الشراكة مع الأسرة والسلوك الإيجابي والمواطنة الرقمية. وخلصت الدراسة إلى أن الثقافة الرقمية أسهمت في إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي ضمن منظومة متعددة المستويات تجمع بين الرقابة والتوجيه والتحليل، مع بروز تحديات أخلاقية وتربوية تتعلق بالخصوصية والشفافية والتوازن بين التقنية والأبعاد الإنسانية في البيئة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الضبط الاجتماعي، الذكاء الاصطناعي، الحوكمة الرقمية، القيادة المدرسية، التحول الرقمي.

* طالبة دكتوراة، تخصص أصول التربية، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
** أستاذ أصول التربية المشارك، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

للاقتباس: الحربي، أمل بنت مطلق مرزوق؛ السالم، وفاء عبد الله. (2026). إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية: دراسة نقدية مقارنة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 711-752.

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

OPEN ACCESS
Received: 07-07-2026
Accepted: 12-09-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Reshaping Social Control in the Saudi School under Artificial Intelligence and Digital Culture: A Critical Comparative Study

Amal Mutalq Marzooq Al-Harbi *
446200209@student.ksu.edu.sa

Abdullah Alsalem Dr Wafa**
W2alsalem@gmail.com

Abstract

This study aimed to analyze the transformations in social control within the Saudi school under artificial intelligence and digital culture, focusing on how digital systems, educational platforms, and e-governance reshape mechanisms of discipline, monitoring, and guidance. The qualitative, interpretive, comparative approach was adopted based on documentary analysis of regulatory, educational, and digital documents issued by the Ministry of Education and relevant authorities, in light of Saudi Vision 2030 and the Human Capability Development Program. The findings indicated a shift from direct surveillance and traditional punishment toward more comprehensive forms of social control based on digital governance, data management, performance indicators, and electronic monitoring. School leadership roles also expanded to include platform management, data analysis, and performance monitoring, alongside greater emphasis on preventive and guidance-oriented practices, family partnership, positive behavior, and digital citizenship. The study concluded that digital culture is reshaping social control as a multilevel system integrating monitoring, guidance, and data-driven analysis, while raising ethical and educational concerns regarding privacy, transparency, and the balance between technological applications and human dimensions in the educational environment.

Keywords: Social control; artificial intelligence; digital governance; school leadership; digital transformation.

* PhD Candidate in Foundations of Education, Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Foundations of Education, Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Harbi, Amal Mutalq Marzooq &Alsalem, Wafa Abdullah. (2026). Reshaping Social Control in the Saudi School under Artificial Intelligence and Digital Culture: A Critical Comparative Study,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 711-752

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3408

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مجالات التقنية والاتصال والمعرفة، انعكست بصورة مباشرة على النظم التعليمية ومؤسساتها المختلفة؛ فلم تعد المدرسة مؤسسة تقليدية يقتصر دورها على نقل المعرفة وضبط السلوك داخل إطار تنظيمي ثابت، بل أصبحت بيئة رقمية متشابكة تتداخل فيها الجوانب التربوية والاجتماعية والتنظيمية والتقنية. وقد أسهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية وأنظمة المتابعة الإلكترونية وتحليل البيانات في إعادة تشكيل طبيعة العمل المدرسي وآليات الضبط والتوجيه والمتابعة داخل المؤسسات التعليمية.

وفي ظل هذه التحولات، أصبح التحول الرقمي أحد المرتكزات الرئيسة لتطوير التعليم المعاصر؛ إذ اتجهت المؤسسات التعليمية إلى توظيف الأنظمة الرقمية في إدارة العمليات التعليمية والإدارية والسلوكية بما يسهم في رفع كفاءة الأداء وتحسين جودة المخرجات التعليمية. وفي هذا السياق، أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) أن التحول الرقمي أصبح ضرورةً مرتبطةً بمستقبل التعليم وجودته وقدرته على مواكبة التغيرات العالمية، ولا سيما في ظل التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والثورة الصناعية الرابعة (UNESCO، **2023, p.** 14).

كما أشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) إلى أن المؤسسات التعليمية الحديثة أصبحت تعتمد بصورة متزايدة على البيانات والمؤشرات والمنصات الرقمية في عمليات المتابعة والتقويم واتخاذ القرار؛ مما أدى إلى ظهور أنماط جديدة من الحوكمة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية (OECD، 2023، p. 27).

وفي المملكة العربية السعودية، جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتؤكد أهمية تطوير التعليم وتنمية القدرات البشرية وتعزيز القيم وبناء مجتمع معرفي قادر على التفاعل مع التحولات التقنية والاقتصادية المعاصرة (رؤية المملكة العربية السعودية، 2016، ص 39). كما ركز برنامج تنمية القدرات البشرية على تنمية المهارات الرقمية ورفع جودة البيئة التعليمية وتعزيز الجاهزية المستقبلية للطلبة بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد الرقمي والتحول الوطني (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، ص 12).

وقد انعكس هذا التوجه بوضوح في السياسات والوثائق التنظيمية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم، التي أظهرت توسعًا ملحوظًا في توظيف الأنظمة الرقمية والمنصات الإلكترونية في إدارة المدرسة وتنظيم العلاقة بين عناصر العملية التعليمية. ويؤكد الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام أهمية الحوكمة المدرسية والمتابعة الرقمية وتفعيل الأنظمة الإلكترونية وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة في متابعة السلوك والانضباط المدرسي (وزارة التعليم، 1447هـ-ب، ص 18).

كما يشير الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام إلى أهمية التوثيق الإلكتروني ومتابعة الأداء وإدارة البيانات والالتزام بالإجراءات التنظيمية المرتبطة بالسلوك والانضباط والمتابعة اليومية داخل البيئة المدرسية (وزارة التعليم، 1447هـ-أ، ص 44). ويعكس ذلك انتقال المدرسة السعودية من أنماط الضبط التقليدي القائم على الرقابة المباشرة والعقوبات إلى أنماط أكثر شمولًا تعتمد على البيانات والتوثيق والمتابعة الإلكترونية.

وتوضح قواعد السلوك والمواظبة أن معالجة السلوك الطلابي لم تعد مقتصرة على تطبيق العقوبات، بل أصبحت ترتبط بالتوجيه الوقائي والتدخل المبكر والتواصل مع الأسرة والتدرج في معالجة المشكلات السلوكية، بما يعكس تحولًا في فلسفة الضبط المدرسي من الضبط العقابي إلى الضبط الوقائي والتنموي (وزارة التعليم، 1444هـ، ص 7).

كما أسهمت المنصات التعليمية والتطبيقات الرقمية، مثل منصة مدرستي وبرامج التحول الرقمي، في إعادة تشكيل العلاقة بين المدرسة والمعلم والطالب والأسرة؛ إذ أصبح قائد المدرسة مطالبًا بإدارة المنصات وتحليل البيانات ومتابعة المؤشرات الرقمية، وأصبح المعلم أكثر ارتباطًا بالتوثيق والمتابعة الإلكترونية، فيما غدا الطالب جزءًا من بيئة تعليمية رقمية تتطلب وعيًا بالسلوك الرقمي والمواطنة الرقمية.

ومن خلال تحليل الباحثتين للوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة، يتضح أن الثقافة الرقمية لم تغيّر أدوات العمل المدرسي فقط، بل أسهمت في إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية، من خلال منظومة حوكمة رقمية تجمع بين التوجيه والمتابعة والتوثيق وتحليل البيانات والتدخل الوقائي، بما ينعكس على طبيعة السلطة التربوية والعلاقات داخل البيئة المدرسية.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى الكشف عن الكيفية التي أعادت بها الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي تشكيل الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية، وتحليل التحولات المرتبطة بالحوكمة الرقمية والقيادة المدرسية والتوجيه الطلابي وإدارة السلوك داخل البيئة التعليمية المعاصرة.

كما تستمد الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية التي تناولت الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية من منظور تربوي نقدي يرتبط بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي؛ إذ ركزت معظم الدراسات السابقة على الجوانب التقنية أو الإدارية للتحول الرقمي، من دون التوسع في تحليل أبعاده الاجتماعية والثقافية والتربوية وانعكاساته على طبيعة الضبط والعلاقات التربوية داخل المدرسة السعودية.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم المعاصر تحولات متسارعة في ظل التوسع في تطبيقات التقنية والذكاء الاصطناعي والأنظمة الرقمية، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على طبيعة المؤسسات التعليمية ووظائفها التنظيمية

والتربوية والاجتماعية؛ فلم تعد المدرسة مؤسسة تقليدية يقتصر دورها على نقل المعرفة وضبط السلوك وفق أنظمة مباشرة وثابتة، بل أصبحت بيئة رقمية متشابكة تعتمد بصورة متزايدة على البيانات والمنصات الإلكترونية والحوكمة الرقمية ومؤشرات الأداء والتوثيق المستمر في إدارة العمل المدرسي والسلوك والانضباط.

وفي المملكة العربية السعودية، ارتبط هذا التحول بتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أكدت أهمية تطوير التعليم وتنمية القدرات البشرية وتعزيز التحول الرقمي وبناء مجتمع معرفي قادر على مواكبة المتغيرات العالمية (رؤية المملكة العربية السعودية، 2016، ص 39). كما أكد برنامج تنمية القدرات البشرية أهمية تطوير البيئة التعليمية وتنمية المهارات الرقمية والمستقبلية ورفع جودة الممارسات التعليمية بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد الرقمي والتحول الوطني (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، ص 12).

وقد انعكس هذا التوجه بوضوح في الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم؛ إذ نص الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام على أهمية «تفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه بقنواته المختلفة ومنصاته المعتمدة»، وتنمية المهارات العلمية والسلوكية للطلبة، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية بين منسوبي المدرسة وأولياء الأمور (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، 1447هـ-ب، ص 7). كما أوضح الدليل ذاته أن المدرسة تسعى إلى بناء القيم وتنمية المهارات وإعداد جيل واعٍ قادر على مواجهة الحياة؛ مما يعكس اتساع الوظيفة التربوية والتنظيمية للمدرسة (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، 1447هـ-ب، ص 7).

كما أظهرت إجراءات التوجيه الطلابي في مدارس التعليم العام اعتماد المدرسة على حصر الحالات الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية للطلاب، والتحديث المستمر للبيانات، واستخدام مؤشرات الأداء، وأتمتة الإجراءات المرتبطة بالتوجيه والمتابعة الطلابية (وزارة التعليم، إجراءات التوجيه الطلابي في مدارس التعليم العام، 1446هـ-أ، ص 138–139).

ويكشف ذلك عن انتقال التوجيه الطلابي من المتابعة التقليدية إلى المتابعة الرقمية القائمة على الحصر والتصنيف والتوثيق والتحليل المستمر للحالات الطلابية.

كما أوضح دليل توعوي للحد من التنمر توجه وزارة التعليم نحو بناء بيئة مدرسية آمنة تقوم على الوقاية والتوعية والتدخل المبكر، مع التركيز على التنمر الإلكتروني وتعزيز الشراكة مع الأسرة والتعامل مع السلوك الرقمي بوصفه قضية تربوية ونفسية واجتماعية (وزارة التعليم، دليل الحد من التنمر في البيئة المدرسية، 1445هـ-هـ، ص 2-4).

وفي السياق ذاته، كشفت وثائق مدرستي تبرمج عن اتساع حضور الثقافة الرقمية داخل البيئة التعليمية؛ إذ نص دليل المستخدم – مدرستي تبرمج – على أن المبادرة تهدف إلى ترسيخ مفهوم التحول إلى مجتمع المعرفة الرقمية وتنمية المهارات الرقمية وتأصيل المواطنة الرقمية لدى الطلبة والمعلمين (وزارة التعليم، دليل المستخدم – مدرستي تبرمج، د.ت.، ص 3). كما أوضح دليل قائد/قائدة المدرسة لتسجيل ساعات التفعيل في مسابقة مدرستي تبرمج اعتماد المدرسة على مؤشرات الأداء الرقمية والتقارير ولوحات البيانات وقياس نسب التفاعل والمشاركة في البرامج الرقمية (وزارة التعليم، دليل قائد/قائدة المدرسة لتسجيل ساعات التفعيل في مسابقة مدرستي تبرمج، د.ت.، ص 4-5).

وتكشف هذه الوثائق مجتمعة عن تحول المدرسة السعودية من أنماط الضبط التقليدي القائم على الرقابة المباشرة والعقوبات إلى أنماط أكثر تعقيدًا من الحوكمة الرقمية والضبط القائم على البيانات والمؤشرات والتوثيق الإلكتروني والتدخل الوقائي والشراكة مع الأسرة وإدارة السلوك عبر الأنظمة والمنصات الرقمية.

وعلى الرغم من اتساع هذه التحولات داخل المدرسة السعودية، فإن معظم الدراسات السابقة ركزت على الجوانب التقنية أو الإدارية للتحول الرقمي أو تناولت الضبط المدرسي بوصفه إجراءً تنظيميًا تقليديًا، في حين ما تزال الدراسات التي بحثت إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية من منظور تربوي نقدي محدودةً.

ومن خلال عمل الباحثة الأولى في الميدان التربوي ومتابعتها للتحولات التنظيمية والرقمية داخل المدارس السعودية، برز اتساع الاعتماد على الأنظمة والمنصات والمؤشرات الرقمية في إدارة السلوك والانضباط والمتابعة اليومية، إلى جانب تغير أدوار القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والمعلم والأسرة في ظل البيئة الرقمية الجديدة؛ الأمر الذي يثير تساؤلات تربوية وأخلاقية حول طبيعة الضبط الاجتماعي المعاصر داخل المدرسة السعودية، وحدود العلاقة بين التقنية والسلطة التربوية، وأثر الحوكمة الرقمية في إعادة تشكيل العلاقات والممارسات داخل البيئة المدرسية.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تحليل الكيفية التي أعادت بها الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي والحوكمة الإلكترونية تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ضوء الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم، والكشف عن الدلالات التربوية والتنظيمية والأخلاقية المرتبطة بهذا التحول. وتتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: كيف أُعيد تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- كيف أعادت الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ضوء الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الصادرة عن وزارة التعليم؟

2- ما ملامح التحول من الضبط الاجتماعي التقليدي إلى الضبط الرقمي في المدرسة السعودية كما تعكسه الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة؟

3- كيف أسهمت الحوكمة الرقمية والمنصات الإلكترونية ومؤشرات الأداء في إعادة تشكيل آليات المتابعة والانضباط داخل البيئة المدرسية؟

4- كيف تغيرت أدوار القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والمعلم والأسرة في إدارة السلوك والانضباط في ظل الثقافة الرقمية؟

5- كيف عالجت الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة قضايا السلوك الرقمي والإلكتروني والمواطنة الرقمية داخل المدرسة السعودية؟

6- ما الدلالات التربوية والتنظيمية والأخلاقية المرتبطة باتساع الضبط الرقمي داخل المدرسة السعودية، ولا سيما ما يتعلق بالخصوصية والشفافية والبعد الإنساني في التربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل الكيفية التي أعادت بها الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي والحوكمة الإلكترونية تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ضوء الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1- تحليل الكيفية التي أعادت بها الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ضوء الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الصادرة عن وزارة التعليم.

2- تحديد ملامح التحول من الضبط الاجتماعي التقليدي إلى الضبط الرقمي في المدرسة السعودية كما تعكسها الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة.

3- الكشف عن دور الحوكمة الرقمية والمنصات الإلكترونية ومؤشرات الأداء في إعادة تشكيل آليات المتابعة والانضباط داخل البيئة المدرسية.

4- تحليل التحولات التي طرأت على أدوار القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والمعلم والأسرة في إدارة السلوك والانضباط في ظل الثقافة الرقمية.

5- الكشف عن معالجة الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة لقضايا السلوك الرقمي والإلكتروني والمواطنة الرقمية داخل المدرسة السعودية.

6- استنباط الدلالات التربوية والتنظيمية والأخلاقية المرتبطة باتساع الضبط الرقمي داخل المدرسة السعودية، ولا سيما ما يتعلق بالخصوصية والشفافية والبعد الإنساني في التربية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من تناولها موضوع إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية، بوصفه موضوعًا تربويًا حديثًا يتجاوز النظر إلى التقنية بوصفها أداة تعليمية فحسب إلى تحليل أثرها في بنية السلطة التربوية وآليات المتابعة وإدارة السلوك والعلاقة بين المدرسة والطالب والأسرة. وتزداد أهمية هذا الموضوع في ظل التحولات التنظيمية والرقمية التي تشهدها المدرسة السعودية، وما صاحبها من توسع في المنصات التعليمية والبيانات ومؤشرات الأداء والتوثيق الإلكتروني والبرامج الوقائية والإرشادية.

كما تستمد الدراسة أهميتها من ارتباطها بتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي أكدت تنمية القدرات البشرية والتحول نحو مجتمع معرفي قادر على التفاعل مع المتغيرات المستقبلية؛ وهو ما ينسجم مع توجهات التعليم السعودي نحو تنمية المهارات الرقمية والقيم والسلوكيات الداعمة لبناء المواطن القادر على المشاركة الفاعلة في التنمية الوطنية (رؤية المملكة العربية السعودية، 2016، ص 39؛ برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، ص 12).

وتبرز أهمية الدراسة في اعتمادها على تحليل وثائق رسمية صادرة عن وزارة التعليم تمثل مرجعًا تنظيميًا وتربويًا للممارسات المدرسية؛ فقد أكد الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام أهمية تفعيل التعليم الإلكتروني بقنواته ومنصاته المعتمدة، وتنمية مهارات الطالب العلمية والسلوكية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية بين منسوبي المدرسة وأولياء الأمور؛ مما يعكس انتقال المدرسة من دورها التقليدي إلى دور أكثر اتساعًا في إدارة التعلم والسلوك والقيم داخل بيئة رقمية منظمة (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، 1447هـ-ب، ص 7).

وتتضح الأهمية النظرية كذلك في تحليل التحول من الضبط العقابي المباشر إلى الضبط الوقائي الموثق؛ إذ نصّت قواعد السلوك والمواظبة في دليلها الإجرائي على تفعيل الجانب الوقائي تجاه المخالفات السلوكية، وتوعية الطلاب وأولياء أمورهم، والتدرج في تطبيق الإجراءات وتوثيقها، وتوثيق المخالفات السلوكية إحصائيًا ونوعيًا؛ مما يكشف انتقال الضبط المدرسي من رد الفعل إلى التخطيط الوقائي والرصد المؤسسي (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة: الدليل الإجرائي، 1444هـ، ص 5).

كما تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتوجيه الطلابي والتدخلات التربوية؛ فقد بيّن دليل التدخلات التربوية أن وزارة التعليم تسعى إلى دعم الطلاب نفسيًا واجتماعيًا وتربويًا، ومعالجة مشكلات التسرب والغياب والتأخر الدراسي والرسوب من خلال تدخلات معرفية وسلوكية ووقائية

وعلاجية. كما عرّف المنهج الوقائي بأنه يهدف إلى وقاية الطلاب من الوقوع في المشكلات والكشف المبكر عنها والحد من آثارها (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 5، 7).

وتظهر أهمية الدراسة أيضًا في ربط الضبط الاجتماعي بتنمية المهارات الحياتية والسلوك الإيجابي؛ إذ أوضحت ورش مهارات تعزيز النجاح في الحياة أن البرنامج يهدف إلى إكساب الطلبة مهارات السلوك التوكيدي، والاتصال، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، بما يعينهم على مواجهة المشكلات وحماية أنفسهم من المخاطر، وهو ما يعكس انتقال المدرسة من ضبط السلوك فقط إلى بناء قدرات ذاتية وقائية لدى الطالب (وزارة التعليم، ورش مهارات تعزيز النجاح في الحياة، 1444هـ، ص 5-6).

وتكتسب الدراسة أهمية إضافية من إبراز دور الأسرة بوصفها شريكًا في الضبط والتوجيه؛ إذ أكدت وثيقة دور الأسرة في التوجيه المهني للأبناء أن الأسرة شريك أساسي مع المدرسة في توجيه مستقبل الأبناء وتنمية قدراتهم وميولهم وقيمهم واتجاهاتهم؛ مما يوسع مفهوم الضبط الاجتماعي ليشمل العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع (وزارة التعليم، دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، 1445هـ-ي، ص 2).

وبذلك تسهم الدراسة - نظريًا - في تقديم قراءة تربوية نقدية للتحولات المرتبطة بالثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي داخل المدرسة السعودية، من خلال تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم، والكشف عن انعكاساتها على طبيعة الضبط الاجتماعي والعلاقات التربوية داخل البيئة المدرسية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير السياسات والممارسات المدرسية المرتبطة بإدارة السلوك والانضباط داخل المدرسة السعودية، ولا سيما في ظل اتساع الاعتماد على المنصات الرقمية ومؤشرات الأداء والتوثيق الإلكتروني والبرامج الوقائية والإرشادية.

وقد تفيد نتائج الدراسة صناع القرار في وزارة التعليم في مراجعة اللوائح والبرامج المرتبطة بالسلوك والانضباط والتوجيه الطلابي، بما يحقق التوازن بين متطلبات التحول الرقمي والحفاظ على الأبعاد الإنسانية والتربوية في التعامل مع الطالب. وتؤكد لائحة تقويم الطالب في التعليم العام لعام 2025م أهمية وجود مرتكزات وأسس تنظيمية واضحة لتقويم الطالب؛ مما يعزز الحاجة إلى ربط التقويم بالسلوك والانضباط والمتابعة التربوية في إطار منظم (وزارة التعليم، لائحة تقويم الطالب في التعليم العام، 2025م، ص 2–3).

كما يمكن أن تسهم الدراسة في دعم القيادات المدرسية والموجهين الطلابيين والمعلمين في فهم التحولات المرتبطة بالضبط الرقمي والسلوك الإلكتروني، ولا سيما أن قواعد السلوك والمواظبة تضمنت تعريفات للسلوك والتنمر الإلكتروني وإساءة استخدام المنصات التعليمية والجرائم المعلوماتية؛ مما يدل على انتقال

الضبط المدرسي إلى فضاء رقمي يتطلب وعيًا تربويًا وتنظيميًا جديدًا (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 6).

كما قد تساعد الدراسة في تطوير البرامج الوقائية والإرشادية داخل المدارس؛ إذ يؤكد دليل التدخلات التربوية أهمية تقديم الخدمة التوجيهية بمستوياتها الإنمائية والوقائية والعلاجية، ورفع مستوى وعي المعلمين والطلاب وأسرهم، وتمكين الطلاب من المهارات التي تساعدهم على تجاوز مشكلاتهم (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 6).

كما قد تسهم الدراسة في تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة في متابعة السلوك والانضباط، ولا سيما أن وثائق وزارة التعليم تؤكد دور الأسرة في المتابعة والتوجيه وتنمية قدرات الأبناء وميولهم وقيمهم؛ وهو ما يجعل الأسرة طرفًا فاعلًا في منظومة الضبط الاجتماعي الحديثة، لا مجرد جهة خارجية تتلقى الإشعارات (وزارة التعليم، دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، 1445هـ-ي، ص 2).

وقد تفيد الدراسة أيضًا الباحثين والمهتمين بمجال أصول التربية والسياسات التربوية، من خلال فتح مسار بحثي أعمق لدراسة قضايا الضبط الرقمي والسلوك الإلكتروني والحوكمة الرقمية والمواطنة الرقمية وأثر الذكاء الاصطناعي في تشكيل العلاقات التربوية داخل المدرسة السعودية.

حدود الدراسة:

أولًا: الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على تحليل التحولات المرتبطة بإعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية، من خلال دراسة العلاقة بين الحوكمة الرقمية والتعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية وآليات المتابعة والتوثيق والسلوك الرقمي والتدخلات التربوية وأدوار القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأسرة داخل البيئة التعليمية السعودية.

كما تركز الدراسة على تحليل الأبعاد التنظيمية والتربوية المرتبطة بالانضباط والسلوك والمواظبة، في ضوء الوثائق التنظيمية والتربوية الحديثة الصادرة عن وزارة التعليم، التي أكدت أهمية بناء بيئة مدرسية منظمة وآمنة تقوم على تعزيز السلوك الإيجابي والوقاية والمتابعة والتوثيق والتحول الرقمي.

ووفقًا لقواعد السلوك والمواظبة في إصدارها الرابع، تسعى وزارة التعليم إلى «تعزيز بناء الشخصية المتوازنة فكريًا وعلميًا وثقافيًا» و«ترسيخ القيم والسلوك الإيجابي»، مع «إعداد آلية مقننة وضابطة لجميع إجراءات التعامل التربوي مع مواقف الطلاب وسلوكهم»، إضافةً إلى إدراج «قواعد السلوك والمواظبة الرقمية» مواكبةً للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 4).

كما تتناول الدراسة موضوع السلوك الرقمي وآداب التعامل داخل المنصات التعليمية، في ضوء ما تضمنه دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي من تنظيم للحضور والانصراف والمشاركة الصفية والتواصل والنشر الإلكتروني والتقييمات الإلكترونية داخل البيئة التعليمية الرقمية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3).

وتستفيد الدراسة من الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، الذي أكد أهمية «تفعيل الجانب الوقائي تجاه المخالفات السلوكية» و«التدرج في تطبيق الإجراءات وتوثيقها» و«توعية الطلاب وأولياء أمورهم بقواعد السلوك والمواظبة»، إضافة إلى «توثيق مخالفات الطلبة السلوكية إحصائيًا ونوعيًا»؛ لإعداد البرامج الوقائية والعلاجية المناسبة (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة: الدليل الإجرائي، 1444هـ، ص 5).

كما تتناول الدراسة البرامج الوقائية والتنموية المرتبطة ببناء السلوك الإيجابي داخل المدرسة السعودية، إذ أوضح الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي أن البرنامج يهدف إلى تعزيز السلوك الإيجابي، وتنمية الشراكة المجتمعية، وبناء بيئة تربوية داعمة ومحفزة داخل المدرسة (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، 1443هـ-أ، ص 4-5).

وتستفيد الدراسة كذلك من البرامج المرتبطة بالتوجيه الطلابي وتنمية المهارات الحياتية، إذ أكدت ورش مهارات تعزيز النجاح في الحياة أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتصال، والسلوك التوكيدي، وحل المشكلات، بما يساعد الطلبة على مواجهة التحديات وحماية أنفسهم من المخاطر (وزارة التعليم، ورش مهارات تعزيز النجاح في الحياة، 1444هـ، ص 5).

كما تشمل الدراسة الوثائق المرتبطة بالرعاية النفسية والاجتماعية للفئات الخاصة من الطلبة؛ إذ أوضح برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة أن البرنامج يهدف إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية، وتنمية المهارات الحياتية والسلوكية، وتعزيز الشراكة مع الجهات ذات العلاقة (وزارة التعليم، برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة، 1446هـ-ب، ص 3).

وتتناول الدراسة كذلك الجوانب المرتبطة بالإرشاد النفسي والتعامل مع الأزمات داخل البيئة التعليمية، في ضوء ما أكده دليل الإرشاد وقت الأزمات من أهمية التوجيه والإجراءات الإرشادية، وتكامل الأدوار بين المدرسة والأسرة والطالب في التعامل مع الأزمات والآثار النفسية المرتبطة بها (وزارة التعليم، الإرشاد وقت الأزمات، 1445هـ-أ، ص 3).

كما تستفيد الدراسة من وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، التي أكدت أهمية حوكمة الإجراءات التنظيمية، وتطوير الأداء الإداري، وتنظيم الأدوار والمسؤوليات داخل

المدرسة، بما ينسجم مع متطلبات التحول الإداري والرقمي في وزارة التعليم (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 4-5).

كما تستفيد الدراسة من مجموعة الأدلة واللوائح التنظيمية المعتمدة في وزارة التعليم، التي تشمل اللوائح المرتبطة بالسلوك والمواظبة والتوجيه الطلابي والتقويم والتحول الرقمي والحضور والغياب والحوكمة والشراكة المجتمعية، بوصفها إطارًا تنظيميًا يحكم الممارسات التربوية والإدارية داخل المدرسة السعودية.

ثانيًا: الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بوصفها البيئة التنظيمية والتربوية التي تطبق فيها اللوائح والوثائق والسياسات المرتبطة بالسلوك والانضباط والتحول الرقمي والتوجيه الطلابي.

ثالثًا: الحدود الزمانية:

تتحدد الدراسة زمنيًا بالوثائق واللوائح التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة الصادرة خلال مرحلة التحول الرقمي المرتبطة برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وبخاصة الوثائق الصادرة أو المحدثة خلال الفترة من 1437هـ إلى 1447هـ، الموافقة تقريبًا للفترة من 2016م إلى 2025م؛ وهي المرحلة التي شهدت توسعًا ملحوظًا في التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية والحوكمة الإلكترونية والبرامج الوقائية والإرشادية وآليات التوثيق والمتابعة الرقمية داخل المدرسة السعودية.

رابعًا: الحدود المنهجية:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي ذي الطابع التفسيري التحليلي، واستخدمت تحليل الوثائق أداةً رئيسةً لها؛ للكشف عن التحولات المرتبطة بالضبط الاجتماعي والسلوك الرقمي والحوكمة الإلكترونية والثقافة الرقمية داخل المدرسة السعودية.

كما اعتمدت الدراسة على التحليل التربوي النقدي لمضامين اللوائح والأدلة التنظيمية والبرامج التربوية وربطها بالسياقات الاجتماعية والتنظيمية المرتبطة بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الضبط الاجتماعي:

يُعرَّف الضبط الاجتماعي بأنه مجموعة القواعد والآليات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها المجتمع أو المؤسسة لتنظيم سلوك الأفراد، والمحافظة على استقرار النظام الاجتماعي، وتحقيق التوافق مع القيم والمعايير السائدة (Ross, 1901).

وفي السياق التربوي، يرتبط الضبط الاجتماعي بالأنظمة والإجراءات والبرامج التربوية التي تهدف إلى تنظيم سلوك الطلبة وتعزيز الانضباط داخل البيئة المدرسية. وقد أكدت وزارة التعليم في قواعد السلوك والمواظبة أن الهدف يتمثل في «تعزيز سلوك الطالب وضبطه وتقويمه» وبناء شخصيته «الإسلامية والوطنية والفكرية معرفيًا ومهاريًا وقيميًا»، إضافة إلى إيجاد «ثقافة مدرسية تشجع على الانضباط» داخل المدرسة (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة: الدليل الإجرائي، 1444هـ، ص 4).

ويُعرف الضبط الاجتماعي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة الأنظمة والإجراءات والممارسات التنظيمية والتربوية والرقمية التي تستخدمها المدرسة السعودية لتنظيم السلوك والانضباط والمتابعة والتوجيه داخل البيئة التعليمية في ظل الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي.

ثانيًا: الثقافة الرقمية:

تشير الثقافة الرقمية إلى منظومة القيم والمعارف والمهارات والممارسات المرتبطة باستخدام التقنية والمنصات الرقمية ووسائل الاتصال الحديثة داخل المجتمع.

وفي البيئة التعليمية، ترتبط الثقافة الرقمية بقدرة الطلبة والمعلمين على التفاعل الواعي والمسؤول مع المنصات الرقمية والتقنيات الحديثة وأدوات التعليم الإلكتروني. وقد أكدت وثائق وزارة التعليم أهمية «التحول إلى مجتمع المعرفة الرقمية» وتنمية المهارات الرقمية وتأصيل المواطنة الرقمية لدى الطلبة والمعلمين (وزارة التعليم، دليل المستخدم – مدرستي تبرمج، د.ت.، ص 3).

كما أشار دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي إلى تنظيم السلوك الرقمي داخل المنصات التعليمية وآداب الحضور والمشاركة والتواصل والنشر الإلكتروني داخل البيئة التعليمية الرقمية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3).

وتُعرف الثقافة الرقمية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة القيم والممارسات والأنظمة الرقمية المرتبطة باستخدام المنصات التعليمية والتقنيات الحديثة داخل المدرسة السعودية وما يرتبط بها من سلوك رقمي ومتابعة إلكترونية وتفاعل تربوي.

ثالثًا: الذكاء الاصطناعي:

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنه مجموعة الأنظمة والتطبيقات التقنية القادرة على محاكاة بعض القدرات الذهنية البشرية، مثل التحليل والتنبؤ واتخاذ القرار ومعالجة البيانات والتفاعل الذكي مع المستخدمين (UNESCO, 2023).

ويُعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه التطبيقات والأنظمة الرقمية الذكية المستخدمة بصورة مباشرة أو غير مباشرة داخل المدرسة السعودية، التي تسهم في عمليات المتابعة والتوثيق والتحليل وقياس الأداء وإدارة السلوك والانضباط داخل البيئة التعليمية.

رابعًا: الحوكمة الرقمية:

تشير الحوكمة الرقمية إلى استخدام الأنظمة والمنصات والتقنيات الرقمية في تنظيم الإجراءات الإدارية ورفع كفاءة الأداء وتعزيز المتابعة والتوثيق والشفافية داخل المؤسسات.

وقد كشفت الوثائق التنظيمية الصادرة عن وزارة التعليم عن اتساع الممارسات المرتبطة بالحوكمة الرقمية داخل المدرسة السعودية، من خلال استخدام مؤشرات الأداء والتوثيق الإلكتروني والمنصات التعليمية ولوحات المتابعة وأتمتة الإجراءات المرتبطة بالتوجيه والمتابعة والانضباط المدرسي (وزارة التعليم، إجراءات التوجيه الطلابي في مدارس التعليم العام، 1446هـ-ب، ص 138-139).

كما أكدت وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية أهمية تنظيم الأدوار والإجراءات وتطوير الأداء الإداري والإشرافي داخل المدرسة (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 4-5).

وتُعرف الحوكمة الرقمية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة الإجراءات والأنظمة والمنصات الرقمية التي تستخدمها المدرسة السعودية في تنظيم الأداء والتوثيق والمتابعة وقياس المؤشرات وإدارة السلوك والانضباط داخل البيئة التعليمية.

خامسًا: السلوك الرقمي:

يُقصد بالسلوك الرقمي مجموعة الممارسات والتفاعلات التي يقوم بها الفرد داخل البيئة الرقمية، وتشمل أساليب التواصل والمشاركة والنشر الإلكتروني والتعامل مع المنصات والوسائط الرقمية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1445هـ-و).

وقد أوضح دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي آداب السلوك الرقمي المرتبطة بالحضور والانصراف والمشاركة الصفية والتواصل الإلكتروني والتقييمات الإلكترونية داخل المنصات التعليمية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3).

كما أكدت قواعد السلوك والمواظبة أهمية الالتزام بالسلوك الإيجابي أثناء استخدام التعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية الرقمية (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 7).

ويُعرف السلوك الرقمي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه أنماط التفاعل والاستخدام المرتبطة بالمنصات والتقنيات الرقمية داخل المدرسة السعودية وما يرتبط بها من ضوابط سلوكية وتنظيمية وتربوية.

سادسًا: التدخلات التربوية:

تشير التدخلات التربوية إلى الإجراءات والبرامج الوقائية والعلاجية والإنمائية التي تقدمها المدرسة لمعالجة المشكلات السلوكية أو التعليمية أو النفسية والاجتماعية لدى الطلبة.

وقد أكد دليل التدخلات التربوية أهمية تقديم خدمات توجيهية «إنمائية ووقائية وعلاجية» ومعالجة مشكلات الغياب والتأخر الدراسي والتسرب وتنمية وعي الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور بالمشكلات السلوكية وأساليب التعامل معها (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 5-6).

ويُعرف التدخل التربوي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة الإجراءات والبرامج الوقائية والعلاجية والتنظيمية التي تطبقها المدرسة السعودية لمعالجة المشكلات السلوكية وتعزيز الانضباط والتكيف داخل البيئة التعليمية.

سابعًا: المدرسة السعودية:

يقصد بالمدرسة السعودية مؤسسات التعليم العام التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تعمل وفق الأنظمة واللوائح والسياسات التعليمية والتنظيمية المعتمدة رسميًا.

وقد أوضح الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام أن المدرسة «مؤسسة تربوية تسعى إلى تنمية القيم والمهارات والمعارف، وبناء شخصية الطالب، وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة ومنظمة» (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، 1447هـ-ب، ص 7).

وتُعرف المدرسة السعودية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تطبق اللوائح والوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية المرتبطة بالسلوك والانضباط والتحول الرقمي داخل البيئة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعد الضبط الاجتماعي من المفاهيم المركزية في علم الاجتماع التربوي؛ لارتباطه بتنظيم سلوك الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية والمحافظة على استقرار النسق القيمي والتنظيمي. وقد عرّف روس (**Ross**, 1901) الضبط الاجتماعي بأنه مجموعة الوسائل التي يستخدمها المجتمع لحمل أفراده على التوافق مع المعايير المقبولة، ويُعد كتابه Control Social، الصادر عام 1901، من الأعمال الكلاسيكية في هذا المجال.

وفي السياق المدرسي، لا يقتصر الضبط الاجتماعي على العقوبة أو إلزام الطالب بالقواعد، بل يتجاوز ذلك إلى بناء السلوك وتوجيه الذات وترسيخ القيم وتنظيم العلاقات داخل المدرسة. وتؤكد وثيقة قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات التعليم العام، الإصدار الرابع أن وزارة التعليم تسعى إلى «تعزيز بناء الشخصية المتوازنة فكريًا وعلميًا وثقافيًا» و«ترسيخ القيم والسلوك الإيجابي»، مع إعداد «آلية مقننة وضابطة» للتعامل التربوي مع مواقف الطلاب وسلوكهم وإدراج قواعد السلوك والمواظبة الرقمية مواكبة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 4).

أولًا: الضبط الاجتماعي في المؤسسة التعليمية:

يُقصد بالضبط الاجتماعي في المؤسسة التعليمية مجموعة القواعد والإجراءات والبرامج والعلاقات التي تعمل على توجيه سلوك الطلبة وضبطه وفق القيم والمعايير التربوية والاجتماعية. ويظهر الضبط في المدرسة في صورتين: ضبط رسمي يتمثل في اللوائح والأنظمة والعقوبات والتوثيق، وضبط غير رسمي يتمثل في الثقافة المدرسية والقدوة والعلاقات الإنسانية والتوجيه والشراكة مع الأسرة.

وتكشف الوثائق الوزارية أن المدرسة السعودية تجمع بين هذين النمطين؛ ففي قواعد السلوك والمواظبة يظهر الضبط الرسمي من خلال تصنيف المشكلات السلوكية وتحديد الأدوار والمسؤوليات وآليات المواظبة والحسم والإجراءات، كما يرد في الفهرس تخصيص فصول كاملة للمشكلات السلوكية وآداب السلوك الرقمي والمشكلات السلوكية في التعليم عن بعد وأحكام المواظبة (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 3). وفي المقابل، يظهر الضبط غير الرسمي في تركيز الوثيقة على بناء الشخصية المتوازنة وترسيخ القيم والسلوك الإيجابي، لا مجرد ضبط المخالفة بعد وقوعها (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 4).

وتؤكد وثيقة الدليل الإجرائي لبرنامج المدارس المعززة للسلوك الإيجابي هذا التحول؛ إذ لا تجعل السلوك موضوعًا عقابيًا فقط، بل موضوعًا تربويًا إنمائيًا، من خلال محاور تشمل مدخل البرنامج، أدوار ذوي العلاقة، أساليب تعزيز السلوك الإيجابي، الشراكة المجتمعية وآلية التنفيذ والخطة التنفيذية (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لبرنامج المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، 1443هـ-أ، ص 4). وهذا يعني أن المدرسة تتحول من مؤسسة «تردع السلوك» إلى مؤسسة «تدير السلوك» وتبنيه وتعيد توجيهه.

ثانيًا: فوكو والضبط المدرسي: من العقوبة إلى المراقبة:

تُعد نظرية ميشيل فوكو من أهم المداخل النقدية لفهم التحولات الحديثة في الضبط المدرسي؛ ففي كتابه Discipline and Punish يوضح فوكو أن السلطة الحديثة لم تعد تعتمد أساسًا على العقاب العلني المباشر، بل على المراقبة والتصنيف والتوثيق والتقويم وإنتاج المعرفة حول الأفراد. ويطرح فوكو مفهوم «البانوبتيكون»؛ إذ تصبح إمكانية المراقبة الدائمة كافيةً لجعل الفرد يضبط ذاته حتى من دون حضور مباشر للسلطة (Foucault، 1977، pp. 195–228).

ومن هذا المنظور، يمكن قراءة المدرسة الحديثة بوصفها مؤسسة انضباطية لا تكتفي بتعليم الطالب، بل تنتج عنه معرفة مستمرة من خلال السجلات والدرجات والتقارير والحضور والغياب والمخالفات ومؤشرات الأداء وسلوكياته الرقمية. ويتضح ذلك في دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي؛ إذ لا يكتفي الدليل بتوجيه عام للسلوك، بل يحدد نطاق الوثيقة والفئات المستهدفة والمصطلحات وآداب السلوك الرقمي العامة والسلوك في الفصل الافتراضي والحضور والانصراف والمشاركة الصفية والتواصل

والنشر الإلكتروني والتقييمات الإلكترونية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3).

كما يظهر المنطق الفوكوي في تنظيم الحضور والانصراف الرقمي؛ إذ يوجه الدليل الطالب إلى الانضباط في حضور الحصص الافتراضية في الوقت المحدد وتجنب فتح أكثر من نافذة أثناء الحصة وعدم الدخول بحساب طالب آخر وضبط استخدام الكاميرا والميكروفون (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 10). وهذا يعكس انتقال الضبط من المكان المدرسي المادي إلى الفضاء الرقمي؛ حيث يصبح الطالب مرئيًا من خلال حضوره الرقمي، مشاركته، تفاعله، التزامه وامتثاله للمنصة.

ومن خلال هذا التحليل، يمكن القول إن الضبط المدرسي في ظل الثقافة الرقمية لم يعد يعتمد على «رؤية المعلم للطالب» فقط، بل على «قابلية الطالب للتتبع والتوثيق داخل النظام». وهذه نقطة مركزية في قراءة فوكو؛ لأن السلطة الحديثة لا تعمل فقط حين تعاقب، بل حين تراقب وتصنف وتنتج معرفة منظمة عن الأفراد.

ثالثًا: الحوكمة التنظيمية وإعادة هندسة السلطة المدرسية:

تتصل الحوكمة المدرسية الحديثة بمنطق الضبط الاجتماعي؛ لأنها تعيد توزيع الأدوار والمسؤوليات، وتحدد الصلاحيات، وتنظم العلاقات داخل المدرسة. وتكشف وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية عن تحول واضح في بنية التنظيم المدرسي؛ إذ تشير إلى «إعادة هندسة التنظيم الإداري وتطويره» بهدف تجويد الأداء الإداري، كما تؤكد الحاجة إلى «حوكمة عمليات الترشيح والاختيار والتوزيع»، وتحديث الضوابط الخاصة بالتشكيلات المدرسية وإجراءات الترشيح والتكليف والإنهاء (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 4).

وتحدد الوثيقة كذلك أن مدير المدرسة هو «المسؤول الأول عن تنفيذ السياسات التعليمية» داخل المدرسة، وأن الموجه الطلابي مسؤول عن تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطالب، بما يساعده على فهم ذاته وتنمية إمكاناته وحل مشكلاته وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمهني والتربوي (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 7).

وتكشف هذه النصوص أن الضبط الاجتماعي لم يعد مسؤولية جهة واحدة داخل المدرسة، بل أصبح موزعًا بين القيادة المدرسية والموجه الطلابي والمعلم والأسرة والأنظمة الرقمية. وينسجم ذلك مع القراءة الفوكوية للسلطة بوصفها شبكة علاقات لا تتمركز في شخص واحد، بل تنتشر عبر الإجراءات والمهام والملفات والتقارير والمعايير.

رابعًا: الثقافة الرقمية والسلوك الرقمي:

تمثل الثقافة الرقمية أحد أهم التحولات التي أعادت تشكيل الضبط الاجتماعي المدرسي؛ فالثقافة الرقمية لا تعني فقط امتلاك مهارات استخدام التقنية، بل تعني أيضًا تنظيم السلوك داخل الفضاء الرقمي وضبط التفاعل وحماية الخصوصية والالتزام بالقيم والأخلاقيات الرقمية.

ويعرّف دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي آداب السلوك الرقمي بأنها «السلوكيات والإجراءات الصحيحة المتوقعة من مستخدمي منصة مدرستي على اختلاف فئاتهم»، كما يعرّف المعلومات الشخصية والتنمر الإلكتروني والخصوصية ونظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، بما يدل على انتقال المدرسة إلى تنظيم السلوك داخل فضاء رقمي قانوني وأخلاقي (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 5).

كما تنص الوثيقة على أن آداب السلوك الرقمي تشمل السلوك الرقمي العام، والسلوك في الفصل الافتراضي، والحضور والانصراف، والمشاركة الصفية، والتواصل والنشر الإلكتروني، والبريد الإلكتروني، والتقييمات الإلكترونية بما فيها الاختبارات والواجبات والمشاريع (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 6، 8).

ويكشف ذلك أن المدرسة السعودية لم تعد تضبط الطالب داخل الفصل فقط، بل تنظم هويته الرقمية وزمن دخوله وخروجه واستخدامه الكاميرا والميكروفون والنشر الإلكتروني والمحادثات الجانبية والاختبارات الرقمية والأمانة الأكاديمية وحماية المعلومات الشخصية؛ فالسلوك المدرسي امتد من الجسد الحاضر في الفصل إلى «الأثر الرقمي» الذي يتركه الطالب داخل المنصة.

خامسًا: الذكاء الاصطناعي وتحول الضبط إلى ضبط قائم على البيانات:

يمثل الذكاء الاصطناعي مرحلةً أكثر تقدمًا من التحول الرقمي؛ لأنه لا يكتفي بجمع البيانات أو توثيقها، بل يتيح تحليلها وتصنيفها واستنتاج الأنماط والتنبؤ بالمخاطر ودعم القرار. وتشير اليونسكو في إرشاداتها حول الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث إلى ضرورة تطوير سياسات وتنظيمات وقدرات بشرية تضمن أن يكون الذكاء الاصطناعي أداةً تخدم المعلمين والمتعلمين والباحثين، وأن تُدار مخاطره ضمن رؤية إنسانية للتعليم. كما يشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول حوكمة الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم إلى أن الدول بدأت بناء أطر تنظيمية لاستخدامه، مع مراعاة ممارسات الطلاب والمعلمين ومخاطر الاستخدام (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

وفي ضوء ذلك، يمكن فهم الذكاء الاصطناعي بوصفه امتدادًا لمنطق الضبط الرقمي، لا بمعنى السيطرة القسرية، بل بمعنى تحويل السلوك والأداء والتفاعل إلى بيانات قابلة للتحليل؛ فعندما تسجل المنصات التعليمية الحضور والمشاركة والاختبارات والواجبات والمخالفات والغياب والتأخر ونتائج التقويم،

فإنها تفتح المجال أمام أنظمة أكثر تقدمًا تستطيع قراءة الأنماط وتوقع التعثر وتحديد الفئات الأكثر احتياجًا إلى التدخل.

وهذا يتصل بما يظهر في دليل التدخلات التربوية، إذ يربط الدليل بين المشكلات الطلابية وآثارها على الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع، مثل التأخر الدراسي، الرسوب، الغياب، الانقطاع، التسرب، الغش، العنف المدرسي وضعف مخرجات التعليم (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 11). ومن هنا يصبح الذكاء الاصطناعي، إذا وُظف تربويًا، أداة لتحليل المؤشرات المبكرة لهذه المشكلات، لا أداة للعقوبة وحدها.

غير أن هذا التحول يثير إشكالات أخلاقية مهمة، أبرزها: الخصوصية، العدالة، الشفافية، تحيز الخوارزميات، وحق الطالب في ألا يتحول إلى «ملف بيانات» فقط. وهنا تتقاطع الدراسة مع فوكو؛ لأن السلطة المعاصرة لا تراقب الجسد فقط، بل تراقب البيانات التي ينتجها الجسد داخل المؤسسة التعليمية.

سادسًا: التدخلات التربوية والضبط الوقائي:

تكشف الوثائق الوزارية أن المدرسة السعودية تتجه نحو الضبط الوقائي والعلاجي، لا الضبط العقابي فحسب. ويوضح دليل التدخلات التربوية أنه صُمم لمساعدة الموجهين الطلابيين على التعامل مع الطلاب المعرضين للمشكلات أو الذين يعانون منها فعلًا، من خلال مستويات إنمائية ووقائية وعلاجية، ورفع وعي المعلمين والطلاب وأسرهم، وتمكين الطلاب من المهارات التي يتضمنها الدليل (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 6).

كما يركز الدليل على المهارات الاجتماعية بوصفها أداةً لبناء شخصية الطالب ونموه التعليمي والسلوكي. وتشمل هذه المهارات التحكم في المشاعر، والثقة بالنفس، وحل المشكلات، وتجنب العدوان، وخفض التعرض للخطر، والتحكم في الاندفاع، وإدارة الغضب والصراعات (وزارة التعليم، دليل التدخلات التربوية، 1445هـ-د، ص 37).

وتتسق هذه الرؤية مع برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة، الذي يهدف إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية، وتفعيل دور المدرسة في تحقيق تكيف الطلبة مع البيئة المدرسية، وتنمية المهارات الحياتية والسلوكية، وتعزيز الشراكة مع الجهات ذات العلاقة (وزارة التعليم، برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة، 1446هـ-ب، ص 3).

وهذا يعني أن الضبط الاجتماعي الحديث داخل المدرسة السعودية لا يعمل عند وقوع المخالفة فحسب، بل يسبقها من خلال الوقاية والدعم والتوجيه وبناء المهارات وتحسين البيئة المدرسية.

سابعًا: الأسرة بوصفها شريكًا في الضبط الاجتماعي:

لم تعد الأسرة في التصور التنظيمي الحديث جهةً خارجيةً تتلقى البلاغات أو تُستدعى عند حدوث مشكلة فقط، بل أصبحت شريكًا في بناء السلوك والانضباط. وتوضح وثيقة دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية أن على ولي الأمر توفير بيئة منزلية آمنة ومحفزة للتعلم، وتوجيه الأبناء إلى استخدام التقنية بطريقة إيجابية، والتواصل الفعال مع المدرسة، وتشجيع السلوك الإيجابي داخل المدرسة وخارجها، والحرص على الانضباط والحضور وعدم الغياب دون عذر (وزارة التعليم، دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، 1445هـ-ي، ص 2).

ويوسع ذلك مفهوم الضبط الاجتماعي من كونه وظيفة مدرسية داخلية إلى شبكة تربوية مشتركة بين المدرسة والأسرة والأنظمة الرقمية. ومن واقع الخبرة الميدانية للباحثة الأولى بوصفها مديرةً لمدرسة، لم تعد العلاقة مع الأسرة مرتبطة بالمقابلات الحضورية فقط، بل أصبحت تمر عبر قنوات رقمية وإشعارات ومنصات ورسائل ومتابعة للحضور وسجلات وتوثيق مستمر؛ مما جعل الأسرة طرفًا مباشرًا في الضبط الرقمي والتربوي.

يتضح من العرض السابق أن الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية يشهد تحولًا عميقًا من الضبط التقليدي القائم على العقوبة والمراقبة المباشرة إلى ضبط متعدد المستويات يجمع بين التنظيم والحوكمة والتوثيق والمتابعة الرقمية والتدخل الوقائي والرعاية النفسية والشراكة الأسرية والذكاء الاصطناعي.

وتساعد نظرية فوكو في تفسير هذا التحول؛ إذ تكشف أن السلطة التربوية لم تعد تظهر فقط في صورة العقوبة أو الأمر المباشر، بل تعمل عبر المراقبة والتصنيف والتوثيق وإنتاج المعرفة وتحويل الطالب إلى موضوع للمتابعة والتحليل. وفي السياق الرقمي، يتوسع هذا المنطق ليشمل المنصات التعليمية والسلوك الرقمي ومؤشرات الأداء والحضور الإلكتروني والتقييمات الرقمية وبيانات التفاعل.

وبذلك، يمكن القول: إن الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي لم يلغيا الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية، بل أعادا تشكيله ضمن منظومة أكثر تعقيدًا تجمع بين الأبعاد التنظيمية والرقمية والوقائية والأخلاقية. وتمهد هذه القراءة لتحليل الوثائق الوزارية بوصفها نصوصًا تكشف تحولات السلطة التربوية والضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية المعاصرة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أجرت الشهري (Al-Shahri, 2024) دراسةً بعنوان «درجة الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود»، هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات، والكشف عن مدى إدراكهن لأبعاد السلوك الرقمي والمسؤولية الأخلاقية

المرتبطة باستخدام البيئة الرقمية في المجال التعليمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى أفراد الدراسة، كما أظهرت أهمية تعزيز السلوك الرقمي الآمن، والمسؤولية الأخلاقية، وآداب التعامل في البيئات الرقمية. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تأكيد ارتباط الثقافة الرقمية بالسلوك المسؤول والأخلاقي داخل البيئة التعليمية.

وفي السياق نفسه، أجرت الزامل (Al-Zamil, 2022) دراسةً بعنوان «سلوكيات المواطنة الرقمية للأبناء ودور الأسرة السعودية في تنميتها: سلوكيات المواطنة "المظاهر والمفاهيم"»، هدفت إلى تحديد سلوكيات المواطنة الرقمية في الأسرة السعودية، وبيان دور الأسرة في تنميتها لدى الأبناء، واقتراح آليات لتعزيز هذا الدور. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المسح الاجتماعي بالعينة المتاحة على عينة قوامها (90) أسرةً من مدينتي الرياض والقصيم. وأظهرت النتائج أهمية دور الأسرة في تنمية الاستخدام المسؤول والآمن للتقنية، وتعزيز احترام القوانين والخصوصية والملكية الفكرية، وتحقيق التوازن بين العالمين الواقعي والافتراضي. وتضيف هذه الدراسة بُعدًا اجتماعيًا مهمًا لفهم المواطنة الرقمية، من خلال إبراز الأسرة بوصفها شريكًا في توجيه السلوك الرقمي وضبطه.

واستكمالًا لهذا الاتجاه، أجرت الحضيف (Al-Hudhaif, 2021) دراسةً بعنوان «درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات»، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانةً مكونةً من (45) عبارةً موزعةً على تسعة محاور، وطُبقت على عينة بلغت (542) طالبًا وطالبةً. وأظهرت النتائج توافر مهارات المواطنة الرقمية بدرجة كبيرة جدًا لدى أفراد العينة، مع حصول محور اللياقة الرقمية على أعلى تقدير، ومحور الثقافة الرقمية على أدنى تقدير. وتفيد هذه النتائج في توضيح تفاوت مكونات المواطنة الرقمية ومستويات حضورها لدى أفراد البيئة التعليمية، بما يعزز أهمية تناول الثقافة الرقمية والسلوك الرقمي بوصفهما مكونات مترابطة داخل المؤسسة التعليمية.

وفي إطار أكثر ارتباطًا بالدور المؤسسي للمدرسة، أجرت العتيق (Al-Atiq, 2020) دراسةً بعنوان «دور المدارس الثانوية السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لطالباتها»، هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة المدارس الثانوية الحكومية لدورها في تعزيز المواطنة الرقمية، والمعوقات التي تحد من هذا الدور، والمقترحات الكفيلة بتفعيله. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقدمت في ضوء النتائج مجموعةً من المقترحات لتطوير دور المدرسة في مجال تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

وتشير هذه الدراسات العربية، في مجملها، إلى تزايد الاهتمام بالمواطنة الرقمية والثقافة الرقمية والسلوك المسؤول في البيئة التعليمية السعودية، مع تنوع زوايا تناولها بين وعي الطلبة ومهاراتهم، ودور الأسرة، ودور المدرسة في تعزيز القيم والممارسات الرقمية. غير أن معظمها اتجه إلى قياس مستويات الوعي أو المهارات أو استقصاء الأدوار التربوية من خلال الاستبانات، بينما تتجه الدراسة الحالية إلى تناول الضبط الاجتماعي والتحولات التنظيمية المرتبطة بالحوكمة الرقمية داخل المدرسة السعودية من خلال تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية الرسمية، بما يسهم في الكشف عن الأبعاد المؤسسية والتنظيمية للتحول الرقمي التي لم تحظَ بالتركيز نفسه في هذه الدراسات.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرى بانجرازيو وسلوين وكومبو (Pangrazio, Selwyn, & Cumbo, 2023) دراسةً بعنوان *Tracking Technology: Exploring Student Experiences of School Datafication*، هدفت إلى استكشاف خبرات الطلبة مع رقمنة البيانات المدرسية من حيث القوة والمراقبة والتأثير. واعتمدت الدراسة على مجموعات النقاش البؤرية مع (62) طالبًا وطالبةً في ثلاث مدارس ثانوية أسترالية، وأظهرت نتائجها أن المدارس توظف البيانات الرقمية في تعزيز مساءلة الطلبة وتنظيمهم الذاتي للسلوك، إلى جانب شعور بعض الطلبة بمحدودية قدرتهم على التأثير في الممارسات الرقمية التي تحيط بهم. وتبرز أهمية هذه الدراسة في إظهار الدور الذي تؤديه البيانات المدرسية في تشكيل أنماط الضبط والمراقبة والحوكمة داخل البيئة التعليمية.

وفي امتداد لهذا الاهتمام بالحوكمة في البيئة التعليمية الرقمية، قدّم يانغ وتشو وتشن (Yang, Zhu, & Chen, 2023) دراسةً تحليلية بعنوان *Discourses Regarding Education Governance in the Digital Age at K-12 Level: Possibilities, Risks, and Strategies*، ناقشت إمكانات الحوكمة التعليمية في عصر البيانات الرقمية، والمخاطر المرتبطة بها، والاستراتيجيات المقترحة للتعامل معها. وأوضحت الدراسة أن التحول الرقمي يوسع مجال الحوكمة التعليمية ويحسن أدواتها، لكنه يثير في الوقت نفسه قضايا تتعلق بالموضوعية والإنسانية والدقة ومراعاة السياق عند اتخاذ القرار التعليمي. وتفيد هذه النتائج في فهم الكيفية التي يسهم بها التحول الرقمي في إعادة تشكيل السلطة التربوية وآليات الحوكمة داخل المدرسة الحديثة.

ومن منظور أوسع لطبيعة العلاقة بين التكنولوجيا والتعليم، ناقش سلوين (Selwyn, 2022) في كتابه *Education and Technology: Key Issues and Debates* التحولات التي أحدثتها التقنيات الرقمية في المؤسسات التعليمية، ولا سيما اتساع الاعتماد على المنصات والبيانات الرقمية في المتابعة والقياس والتوثيق وصناعة القرار. وبيّن أن التقنية التعليمية ليست أداةً محايدةً، بل ترتبط بسياقات اجتماعية

وتنظيمية وأخلاقية تؤثر في الممارسات والعلاقات داخل البيئة التعليمية، بما يؤكد أن الرقمنة لا تمثل تحولًا تقنيًا فحسب، وإنما تمتد آثارها إلى أنماط التنظيم والسلطة والممارسة التربوية.

وفي سياق تطبيقي كشف عن تسارع هذا التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، أجرى ويليامسون وإينون وبوتر (Williamson, Eynon, & Potter, 2020) دراسةً بعنوان *Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency*، هدفت إلى تحليل أثر التقنيات الرقمية والتعليم عن بُعد في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية والإدارية خلال التحولات التي صاحبت جائحة فيروس كورونا. وأظهرت نتائجها أن المؤسسات التعليمية أصبحت تعتمد بصورة متزايدة على المنصات الرقمية والبيانات الإلكترونية في عمليات التعليم والمتابعة والتقويم، كما أكدت أن التوسع في الأنظمة الرقمية أدى إلى تغيير أدوار المعلمين والإدارات التعليمية وظهور أنماط جديدة من الحوكمة والمتابعة داخل المؤسسات التعليمية.

وتكشف هذه الدراسات مجتمعةً أن الرقمنة التعليمية تتجاوز توظيف التقنيات في تقديم التعليم إلى إعادة تشكيل عمليات المتابعة والضبط والتقويم وصنع القرار، فضلًا عن تأثيرها في علاقات السلطة وأنماط الحوكمة داخل المؤسسات التعليمية. وفي ضوء ذلك، تتجه الدراسة الحالية إلى بحث هذه التحولات في السياق المدرسي السعودي، من خلال تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية الرسمية للكشف عن الكيفية التي تؤطر بها هذه الوثائق ممارسات الحوكمة والضبط الرقمي داخل المدرسة، وهو ما يميزها عن الدراسات السابقة التي ركزت بصورة أساسية على خبرات الطلبة، أو تحليل الخطابات والنقاشات المتعلقة بالحوكمة الرقمية، أو الطرح النظري للتحول التكنولوجي، أو التحولات المرتبطة بالتعليم عن بُعد خلال الجائحة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية وجود اتفاق بينها وبين الدراسة الحالية في التأكيد على أن التحول الرقمي أصبح من العوامل المؤثرة في البيئة التعليمية المعاصرة، وأن الثقافة الرقمية والمنصات الإلكترونية والبيانات الرقمية أسهمت في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية والتنظيمية داخل المؤسسات التعليمية.

كما اتفقت الدراسات السابقة على أهمية المواطنة الرقمية والسلوك الرقمي والشراكة بين المدرسة والأسرة وتنظيم استخدام التقنيات الحديثة داخل البيئة التعليمية.

وأكدت الدراسات أن البيئة الرقمية لم تعد مجرد وسيلة تعليمية، بل أصبحت بيئة اجتماعية وتنظيمية تؤثر في العلاقات والسلوك والانضباط داخل المدرسة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، من أبرزها:

1. ركزت معظم الدراسات السابقة على المواطنة الرقمية أو الثقافة الرقمية أو الحوكمة الرقمية أو التعليم الإلكتروني بصورة منفصلة، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى الربط بين الضبط الاجتماعي والثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي والحوكمة الرقمية داخل إطار تربوي نقدي واحد.
2. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، والاستبانة، وقياس الاتجاهات.

في حين تعتمد الدراسة الحالية على المنهج النوعي، وتتخذ من تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم أداةً للدراسة.

3. ركزت الدراسات الأجنبية بصورة أكبر على البيانات والرقابة الرقمية والحوكمة التعليمية، في حين تركز الدراسة الحالية على المدرسة السعودية بوصفها بيئة تنظيمية وثقافية لها خصوصيتها التربوية والاجتماعية.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المجالات الآتية:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- تحديد المفاهيم المرتبطة بالثقافة الرقمية والحوكمة الرقمية.
- فهم العلاقة بين السلوك الرقمي والبيئة التعليمية.
- دعم الجانب النقدي المرتبط بالرقابة الرقمية والبيانات التعليمية.
- تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

كما أسهمت الدراسات الأجنبية في تعميق الجانب التحليلي المرتبط بتحول المدرسة الحديثة إلى بيئة تعتمد بصورة متزايدة على البيانات والتوثيق والمتابعة الرقمية.

رابعًا: مبررات الدراسة الحالية والفجوة البحثية:

تستند الدراسة الحالية إلى عدد من المبررات العلمية والتربوية، من أبرزها:

- اتساع التحول الرقمي داخل المدرسة السعودية.
- التوسع في استخدام المنصات التعليمية والأنظمة الرقمية.
- ازدياد حضور الحوكمة الإلكترونية والتوثيق الرقمي ومؤشرات الأداء.
- ظهور أنماط جديدة من السلوك الرقمي والانضباط الإلكتروني.
- الحاجة إلى فهم التحولات المرتبطة بالضبط الاجتماعي داخل البيئة التعليمية المعاصرة.

كما تكمن الفجوة البحثية في ندرة الدراسات العربية، ولا سيما التربوية منها، التي تناولت إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية في ظل الذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية من منظور تربوي نقدي قائم على تحليل الوثائق التنظيمية والتربوية الرسمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تعرض هذه الفقرة المنهجية الإجراءات التي اعتمدت عليها الدراسة للكشف عن كيفية إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية في ظل الثقافة الرقمية، من خلال تحليل نوعي مقارن للوثائق التنظيمية والتربوية. ولأن الدراسة لا تستهدف قياس اتجاهات عينة بشرية، بل فهم الدلالات التربوية والتنظيمية الكامنة في الوثائق، فإن المنهج النوعي هو الأنسب لطبيعتها.

وتنبع مناسبة هذا المنهج من طبيعة الموضوع؛ فالضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية لم يعد يظهر في وثيقة واحدة أو لائحة سلوكية محددة، بل أصبح موزعًا داخل شبكة واسعة من الوثائق، مثل قواعد السلوك والمواظبة، وأدلة التوجيه الطلابي، والسلوك الرقمي، وتنظيم الهواتف المحمولة، والحماية من الإيذاء، والزي المدرسي، والتقويم الذاتي، وميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، ودور الأسرة، ووثائق مدرستي تبرمج. وهذه الوثائق لا تقدم تعليمات إدارية فحسب، بل تكشف عن تحولات في تصور المدرسة للطالب والسلوك والانضباط والأسرة والمعلم والفضاء الرقمي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري؛ لأنه الأنسب لفهم الظواهر التربوية والاجتماعية في سياقاتها الطبيعية، ولا سيما عندما يكون الهدف تفسير المعاني وتحليل الخطاب التنظيمي والتربوي، لا قياس العلاقات الإحصائية. ويتيح هذا المنهج للباحثتين قراءة الوثائق قراءةً متعمقة للكشف عن الأنماط والدلالات والتحولات الكامنة في النصوص الرسمية.

وقد اختير هذا المنهج لأن الدراسة تسعى إلى فهم كيف انتقل الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية من صورته التقليدية القائمة على المراقبة والعقوبة إلى صور أكثر اتساعًا تشمل: الضبط الوقائي، والضبط الرقمي، والضبط الرمزي، والحوكمة المؤسسية، والشراكة الأسرية، والرقابة الذاتية. وهذا النوع من التحليل لا يمكن اختزاله في أرقام أو نسب، بل يحتاج إلى قراءة تفسيرية مقارنة للوثائق.

مدخل الدراسة: تحليل الوثائق:

اعتمدت الدراسة على تحليل الوثائق بوصفه مدخلًا رئيسًا لجمع البيانات وتحليلها. ويُقصد بتحليل الوثائق في هذه الدراسة القراءة المنظمة والمتكررة للوثائق الرسمية والتربوية؛ بهدف استخراج المفاهيم الرئيسة، وتتبع التحولات، وبناء المحاور التحليلية التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

ويُعد تحليل الوثائق مناسبًا لهذه الدراسة لأن الوثائق المدرسية ليست مجرد نصوص إجرائية، بل تمثل تعبيرًا رسميًا عن فلسفة المؤسسة التعليمية في تنظيم السلوك وبناء القيم وإدارة العلاقة مع التقنية وتحديد أدوار المدرسة والأسرة والمعلم والطالب؛ فعلى سبيل المثال، تؤكد قواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية – الدليل الإجرائي أهمية تفعيل الجانب الوقائي وتوعية الطلاب وأولياء الأمور وتفعيل لجنة التوجيه والإرشاد والتدرج في تطبيق الإجراءات وتوثيقها والحذر من تطبيق العقوبة دون النظر إلى قيام المدرسة بمسؤولياتها الوقائية (قواعد السلوك والمواظبة، ص 5). وهذا يجعل الوثيقة مصدرًا مهمًا لفهم التحول من العقوبة المباشرة إلى الضبط الوقائي الموثق.

كما يكشف دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي عن انتقال الضبط من الفضاء المدرسي الواقعي إلى الفضاء الرقمي، من خلال تنظيم الحضور والانصراف الإلكتروني، والتواصل، والنشر، والتقييمات، والخصوصية، والتنمر الإلكتروني، والجرائم المعلوماتية (دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، ص 3-5). ولذلك فإن تحليل الوثائق يتيح فهم كيف أصبحت المدرسة السعودية تمارس الضبط داخل المجال الواقعي والافتراضي معًا.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الصادرة عن وزارة التعليم والجهات التعليمية ذات العلاقة، التي تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية. ويشمل مجتمع الدراسة الوثائق المرتبطة بالمجالات الآتية:

1. الانضباط والسلوك المدرسي.
2. التوجيه الطلابي والرعاية النفسية والاجتماعية.
3. السلوك الرقمي والمواطنة الرقمية.
4. الحماية من الإيذاء والتنمر والأزمات.
5. الحوكمة والتقويم المدرسي.
6. الهوية والانتماء والزي المدرسي.
7. أخلاقيات مهنة التعليم.
8. دور الأسرة في دعم الرحلة التعليمية.
9. مبادرات التحول الرقمي والبرمجة.

ويمثل هذا التنوع في الوثائق نقطة قوة في الدراسة؛ لأنه يسمح بمقارنة أنماط متعددة من الضبط، بدل الاقتصار على وثيقة واحدة مثل قواعد السلوك والمواظبة.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عينة قصدية من الوثائق؛ لأن الهدف لم يكن جمع أكبر عدد منها، بل اختيار الوثائق الأكثر ارتباطًا بموضوع الدراسة. واختيرت الوثائق بناءً على علاقتها المباشرة أو غير المباشرة بمفهوم الضبط الاجتماعي وتحولاته في المدرسة السعودية.

ومن أبرز الوثائق التي اعتمدت عليها الدراسة:

- قواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية – الدليل الإجرائي.
- الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام.
- الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام.
- الدليل الاسترشادي لبرامج وخدمات التوجيه الطلابي.
- دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي.
- استخدام الهواتف المحمولة في مدارس التعليم العام: التعليمات والإجراءات.
- دليل الزي المدرسي والرياضي لطلبة التعليم العام.
- ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.
- دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية.
- الإرشاد وقت الأزمات.
- لائحة الحماية من الإيذاء.
- دليل الحد من التنمر.
- برنامج رفق لخفض العنف.
- مهارات الوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية «درع».
- الدليل الإجرائي للتقويم المدرسي الذاتي.
- وثائق مدرستي تبرمج، ومنها دليل الطالب ودليل المعلم ودليل قائد المدرسة.

وقد روعي في اختيار هذه الوثائق أن تمثل أبعادًا مختلفة للضبط الاجتماعي: النظامي والوقائي والرقمي والرمزي والأخلاقي والأسري والمؤسسي.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة لتحليل الوثائق من إعداد الباحثتين، بما يتناسب مع أهداف الدراسة وأسئلتها. ولتعزيز اتساق الأداة، روجعت محاورها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها والأدبيات ذات الصلة. واشتملت البطاقة على مجموعة من المحاور التحليلية، منها:

1. اسم الوثيقة وسنة صدورها.

2. الجهة الصادرة عنها.
3. الهدف العام للوثيقة.
4. المفاهيم المرتبطة بالضبط الاجتماعي.
5. نوع الضبط الوارد في الوثيقة: عقابي، وقائي، رقمي، رمزي، مؤسسي، أسري.
6. الأدوار المحددة للمدرسة.
7. الأدوار المحددة للمعلم.
8. الأدوار المحددة للأسرة.
9. حضور التقنية والثقافة الرقمية.
10. دلالات التحول في السلطة التربوية.
11. أوجه الاتفاق والاختلاف بين الوثائق.

وساعدت هذه البطاقة في تحويل قراءة الوثائق من قراءة وصفية عامة إلى قراءة منظمة قابلة للمقارنة والتحليل.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة مجموعة من الإجراءات المنظمة، تمثلت فيما يأتي:

أولًا: جمع الوثائق:

جُمعت الوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية ذات الصلة بموضوع الدراسة، مع الحرص على تنوعها وشمولها لأبعاد الضبط المختلفة داخل المدرسة السعودية.

ثانيًا: تصنيف الوثائق:

صُنفت الوثائق وفق مجالاتها الرئيسة، مثل:

- وثائق السلوك والانضباط.
- وثائق التوجيه والرعاية النفسية.
- وثائق السلوك الرقمي.
- وثائق الحماية والوقاية.
- وثائق الحوكمة والتقويم.
- وثائق الهوية والانتماء.
- وثائق الأسرة والشراكة المجتمعية.

ثالثًا: القراءة الأولية:

قُرئت الوثائق قراءةً أوليةً بهدف التعرّف على بنيتها العامة وأهدافها والمفاهيم الرئيسة المتكررة فيها.

رابعًا: القراءة التحليلية المتعمقة:

قُرئت الوثائق مرة أخرى لاستخراج العبارات والمفاهيم ذات الصلة بالضبط الاجتماعي، مثل: الانضباط والوقاية والتوجيه والحماية والتوثيق والرقابة الذاتية والمواطنة الرقمية والخصوصية والمؤشرات والقيم والانتماء.

خامسًا: الترميز:

رُمزت المفاهيم المتكررة داخل الوثائق، ثم جُمعت الرموز المتقاربة في فئات أوسع، مثل:

- الضبط الوقائي.
- الضبط الرقمي.
- الضبط الرمزي.
- الضبط المؤسسي.
- الضبط الأسري.
- إعادة تشكيل السلطة التربوية.

سادسًا: بناء المحاور:

بعد الترميز، بُنيت المحاور التحليلية التي ستظهر في نتائج الدراسة، مثل:

- التحول من العقوبة إلى الوقاية.
- امتداد الضبط إلى الفضاء الرقمي.
- المدرسة بوصفها مؤسسة حماية.
- الحوكمة الرقمية والمحاسبية المؤسسية.
- الضبط الرمزي والهوية المدرسية.
- إعادة تشكيل أدوار المدرسة والأسرة والمعلم.

سابعًا: المقارنة بين الوثائق:

قورنت الوثائق للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ومدى انتقال مفهوم الضبط من وثيقة إلى أخرى. فعلى سبيل المثال، تُظهر قواعد السلوك والمواظبة جانبًا نظاميًا وإجرائيًا للضبط، ويظهر دليل السلوك الرقمي جانبًا تقنيًا وافتراضيًا، ويبرز دليل الزي المدرسي الجانب الرمزي والهوياتي، بينما يكشف دليل التقويم الذاتي عن الضبط المؤسسي القائم على المؤشرات والبيانات.

ثامنًا: التفسير:

لم تكتف الدراسة بوصف ما ورد في الوثائق، بل سعت إلى تفسير دلالاته في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بما يسمح بفهم التحولات الأعمق في طبيعة الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية.

أساليب تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة على ثلاثة أساليب تحليلية متكاملة:

1. التحليل الموضوعي:

استُخرجت من خلاله الموضوعات الرئيسة المتكررة في الوثائق، مثل الانضباط والوقاية والحماية والمواطنة الرقمية والمسؤولية الذاتية والشراكة الأسرية والتوثيق والمؤشرات.

2. التحليل التفسيري:

وتم من خلاله تفسير دلالات المفاهيم الواردة في الوثائق وعدم الاكتفاء بوصفها؛ فعند ورود مفهوم «التعاقد السلوكي» في قواعد السلوك والمواظبة، لا يُقرأ بوصفه إجراءً إداريًا فقط، بل بوصفه تحولًا في الضبط من الأمر المباشر إلى الالتزام التشاركي بين الطالب والأسرة والمدرسة.

3. التحليل المقارن:

وتم من خلاله مقارنة الوثائق ببعضها للكشف عن انتقال الضبط من مجال إلى آخر؛ من السلوك الواقعي إلى السلوك الرقمي، ومن العقوبة إلى الوقاية، ومن سلطة المدرسة المنفردة إلى الشراكة مع الأسرة والمنصات الرقمية.

صدق الدراسة وموثوقيتها:

لتحقيق موثوقية الدراسة، تم الاعتماد على عدد من الإجراءات:

1. **تنوع الوثائق**: شملت الدراسة وثائق تنظيمية وتربوية ورقمية ووقائية وأسرية، مما أتاح رؤية أكثر شمولًا للظاهرة.
2. **الرجوع إلى الوثائق الأصلية**: تم الاعتماد على نصوص الوثائق نفسها، لا على ملخصات أو مصادر ثانوية.
3. **القراءة المتكررة**: تمت قراءة الوثائق أكثر من مرة للتحقق من المفاهيم والأنماط المتكررة.
4. **المقارنة بين الوثائق**: لم تُحلل كل وثيقة بمعزل عن الأخرى، بل تمت المقارنة بينها للكشف عن التحولات المشتركة والفروق الدلالية.
5. **الربط بالإطار النظري**: تم تفسير النتائج في ضوء مفاهيم الضبط الاجتماعي، والسلطة التربوية، والثقافة الرقمية، والحوكمة.
6. **توثيق الشواهد**: تم توثيق الاستشهادات داخل المتن بذكر اسم الوثيقة والصفحة، بما يعزز دقة الإحالة ووضوح مصدر الاستنتاج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتيجة الأولى: انتقال الضبط المدرسي من العقوبة المباشرة إلى الضبط الوقائي المنظم:

كشفت المقارنة بين الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة والوثائق الأحدث أن الضبط المدرسي في المدرسة السعودية لم يعد قائمًا على التعامل مع المخالفة بعد وقوعها فقط، بل اتجه نحو الوقاية والتوعية والتدرج والتوثيق وبناء السلوك الإيجابي؛ ففي الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة يظهر التركيز على تعزيز سلوك الطالب وضبطه وتقويمه، وتوفير ثقافة مدرسية تشجع على الانضباط، وتوثيق الإجراءات المرتبطة بالمخالفات السلوكية (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية: الدليل الإجرائي، 1444هـ، ص 4).

أما في الإصدار الرابع من قواعد السلوك والمواظبة، فقد اتسع مفهوم الضبط ليشمل بناء الشخصية المتوازنة وترسيخ القيم والسلوك الإيجابي وإدراج قواعد السلوك والمواظبة الرقمية مواكبة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 4).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الضبط الاجتماعي انتقل من كونه إجراءً عقابيًا إلى كونه بناءً تربويًا وقائيًا؛ وهو ما يتفق مع دراسة الشهري في تأكيد أهمية الوعي الرقمي والمسؤولية الأخلاقية. إلا أن الدراسة الحالية تتجاوزها؛ لأنها لا تدرس الوعي فقط، بل تحلل كيف تحوّل هذا الوعي إلى قواعد وإجراءات تنظيمية داخل المدرسة.

النتيجة الثانية: انتقال الضبط من الإدارة المدرسية التقليدية إلى الحوكمة المؤسسية:

أظهرت المقارنة بين الأدلة المدرسية التقليدية ووثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية أن المدرسة السعودية أصبحت تعمل ضمن منطق حوكمة أكثر وضوحًا، يقوم على تحديد الأدوار وضبط الصلاحيات وتحقيق المعيارية وتحديد الوصف الوظيفي. فقد نصت وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية على إعادة هندسة التنظيم الإداري وتطويره، وحوكمة عمليات الترشيح والاختيار والتوزيع، وإيجاد آلية موحدة لإجراءات التكليف، وضبط المعيارية العددية للتشكيلات الإشرافية والمدرسية (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 4).

وتكشف هذه النتيجة أن الضبط الاجتماعي لم يعد معتمدًا على شخص القائد أو المعلم وحده، بل أصبح موزعًا داخل بنية مؤسسية تشمل القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي واللجان والأسرة والأنظمة الرقمية؛ وهو ما يعكس انتقال السلطة التنظيمية من الممارسة الفردية إلى الحوكمة المؤسسية الموثقة.

النتيجة الثالثة: امتداد الضبط من المجال المدرسي المادي إلى الفضاء الرقمي:

بينت المقارنة بين الأدلة القديمة والحديثة أن الضبط المدرسي لم يعد محصورًا في السلوك داخل المدرسة أو الفصل، بل امتد إلى الفضاء الرقمي؛ ففي الإصدار الرابع من قواعد السلوك والمواظبة خُصص

فصل كامل لآداب السلوك الرقمي، وفصل آخر للمشكلات السلوكية في التعليم عن بُعد (وزارة التعليم، قواعد السلوك والمواظبة، 1444هـ، ص 3).

كما أوضح دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي أن السلوك الرقمي يشمل الحضور والانصراف والمشاركة الصفية والتواصل والنشر الإلكتروني والبريد الإلكتروني والاختبارات والواجبات والمشاريع (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3).

وتكشف هذه النتيجة أن الطالب أصبح موضوعًا للمتابعة داخل الفضاءين الواقعي والرقمي، وأن مهارات المواطنة الرقمية والسلوك المسؤول غدت جزءًا من منظومة تنظيمية تضبط الحضور والتفاعل والنشر والتقييم داخل المنصة.

النتيجة الرابعة: بروز الضبط القائم على البيانات والمؤشرات:

أظهرت المقارنة أن الوثائق الحديثة نقلت الضبط من الملاحظة المباشرة إلى التوثيق والمؤشرات وقياس الأداء؛ فقد أكد الدليل الإجرائي لمؤشرات التوجيه الطلابي في ضوء تمكين المدرسة أهمية توثيق الأداء والإجراءات بالشواهد وقياس فاعلية البرامج وأثرها في سلوك الطلبة وانضباطهم (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمؤشرات التوجيه الطلابي في ضوء تمكين المدرسة، 1445هـ، ص 3-4).

وتدعم رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج هذه النتيجة؛ إذ تتضمن رفع مؤشرات أداء المدرسة مرتين أسبوعيًا على النظام المعتمد وتنظيم مشاركة الطلبة والمعلمين وعقد اللقاءات الافتراضية ومتابعة تنفيذ ساعة البرمجة (وزارة التعليم، رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج، 1443هـ، ص 1).

وتتقاطع هذه النتيجة مع طرح Selwyn (2022) للمدرسة الرقمية بوصفها بيئةً قائمةً على البيانات والمتابعة، غير أن الدراسة الحالية تربط هذا التحول بالضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية من خلال تحليل الوثائق الرسمية.

النتيجة الخامسة: تحول القيادة المدرسية من الإشراف التقليدي إلى القيادة الرقمية:

أوضحت المقارنة بين أدوار القيادة المدرسية في الوثائق التنظيمية وأدوارها في وثائق التفعيل الرقمي أن قائد المدرسة لم يعد مسؤولًا عن المتابعة الإدارية التقليدية فقط، بل أصبح مسؤولًا عن إدارة المؤشرات والمنصات والخطط الرقمية والمشاركة والتواصل مع الأسرة. ففي رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج يظهر دوره في ترشيح المنسقين، وتنظيم ساعة البرمجة، وضمان مشاركة جميع الطلبة، وعقد لقاءات افتراضية لأولياء الأمور، ورفع مؤشرات الأداء عبر النظام المعتمد (وزارة التعليم، رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج، 1443هـ، ص 1).

وتكشف هذه النتيجة أن القيادة المدرسية أصبحت جزءًا من منظومة الضبط الرقمي، فهي لا تتابع السلوك والحضور فقط، بل تدير البيانات والتفاعل والمشاركة الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات

الأجنبية التي أشارت إلى إعادة تشكيل الإدارة التعليمية في العصر الرقمي، لكنها تضيف بُعدًا محليًا مرتبطًا بتحول قائد المدرسة السعودية إلى فاعل رقمي داخل منظومة الحوكمة المدرسية.

النتيجة السادسة: انتقال الأسرة من الدور الداعم إلى الشراكة الضبطية:

كشفت المقارنة بين التصور التقليدي لدور الأسرة والوثائق الحديثة أن الأسرة أصبحت جزءًا مباشرًا من منظومة الضبط الاجتماعي؛ فقد أكدت وثيقة دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية أهمية توفير بيئة منزلية آمنة ومحفزة للتعلم، وتوجيه الأبناء إلى استخدام التقنية بطريقة إيجابية، والتواصل الفعال مع المدرسة، وتشجيع السلوك الإيجابي، والحرص على الانضباط والحضور وعدم الغياب دون عذر (وزارة التعليم، دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، 1445هـ-ي، ص 2).

وتكشف هذه النتيجة انتقال الأسرة من موقع «الداعم التربوي» إلى موقع «الشريك في الضبط» من خلال التواصل المستمر مع المدرسة ومتابعة الحضور والسلوك والاستخدام المسؤول للتقنية.

النتيجة السابعة: تحول الغياب من مخالفة مواظبة إلى مؤشر خطر تربوي واجتماعي:

أظهرت المقارنة بين معالجة الغياب في الأدلة التقليدية واللائحة الحديثة أن الغياب لم يعد يُفهم بوصفه مخالفة مواظبة فقط، بل أصبح مؤشرًا يستدعي التدخل التربوي والاجتماعي، وربما النظامي؛ فقد تضمنت *لائحة الغياب بعذر أو دون عذر* إجراءات تبدأ بالتواصل مع ولي الأمر في يوم الغياب، ثم تحويل الطالب إلى الموجه الطلابي، ودراسة الحالة، وإعداد خطة تعلم، وتقييم الخدمات التربوية والخطة العلاجية، ثم مخاطبة الجهات المختصة عند الاشتباه بالإهمال أو الإيذاء (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، *لائحة الغياب بعذر أو دون عذر*، 2026م، ص 1).

وتكشف هذه النتيجة عن تحول مهم في فلسفة الضبط؛ إذ لم يعد الغياب رقمًا في سجل المواظبة، بل أصبح علامة تربوية واجتماعية تتطلب قراءة أعمق لحالة الطالب. وتتفق هذه النتيجة مع توجه الدراسات السابقة التي أكدت أهمية البيئة الأسرية والسلوك الرقمي والدعم الوقائي، لكنها تضيف أن الوثائق السعودية الحديثة وسعت مفهوم الضبط ليشمل الحماية والتدخل النظامي.

النتيجة الثامنة: بروز الضبط الرعائي والوقائي بدلًا من الاقتصار على الضبط العقابي:

أوضحت المقارنة بين الأدلة القديمة والحديثة أن المدرسة السعودية اتجهت نحو ضبط رعائي يدمج بين الحماية والدعم النفسي والاجتماعي والوقاية وتنمية المهارات. فقد نص *برنامج رعاية* على تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية للفئات المستهدفة، وتفعيل دور المدرسة في تحقيق تكيف الطلبة مع البيئة المدرسية، وتنمية المهارات الحياتية والسلوكية، وتعزيز الشراكة مع الجهات ذات العلاقة (وزارة التعليم، برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة، 1446هـ-ب، ص 3).

كما ركزت حقيبة درع على تنمية مهارات الوقاية والتدخل لدى الموجهين الطلابيين وبناء الحصانة الذاتية للطلبة وتزويدهم بالقيم والمهارات والأساليب الوقائية (وزارة التعليم، حقيبة درع للوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية، 1445هـ-ح، ص 5-7).

وتكشف هذه النتيجة أن الضبط المدرسي لم يعد يهدف إلى منع المخالفة فقط، بل إلى إنتاج طالب قادر على حماية ذاته، وتنظيم سلوكه، والتفاعل بإيجابية مع محيطه المدرسي والرقمي.

النتيجة التاسعة: تنظيم استخدام التقنية بوصفه مجالًا جديدًا للضبط:

كشفت الدراسة أن التقنية لم تعد مجرد أداة تعليمية، بل أصبحت موضوعًا مباشرًا للضبط المدرسي. فقد حددت وثيقة استخدام الهواتف المحمولة في مدارس التعليم العام هدفًا عامًا يتمثل في توفير بيئة تعليمية محفزة خالية من المشتتات، وأكدت أهمية توعية الطلبة وأولياء الأمور بالآثار السلبية للاستخدام المفرط والخاطئ للهواتف المحمولة، وتعزيز انتباه الطلبة وتركيزهم داخل الفصل الدراسي (وزارة التعليم، استخدام الهواتف المحمولة في مدارس التعليم العام، 1446هـ-أ، ص 2).

وتدل هذه النتيجة على أن الضبط الرقمي لا يقتصر على المنصات التعليمية، بل يشمل إدارة الانتباه وتنظيم استخدام الأجهزة وحماية البيئة التعليمية من المشتتات الرقمية. وتتقاطع هذه النتيجة مع أدبيات الثقافة الرقمية التي تؤكد أهمية الاستخدام المسؤول للتقنية، لكنها تضيف أن المدرسة السعودية بدأت تتعامل مع التقنية نفسها بوصفها مجالًا للتنظيم التربوي.

ثانيًا: مناقشة النتائج في ضوء المقارنة والدراسات السابقة:

تكشف النتائج السابقة أن الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية مرّ بتحول واضح من نموذج تقليدي مباشر إلى نموذج مركب متعدد المستويات؛ ففي الأدلة الأقدم يظهر الضبط من خلال المخالفة والإجراء والحسم والتوثيق والتدرج السلوكي.

أما في الوثائق الحديثة، فقد أصبح الضبط يمتد إلى الفضاء الرقمي، والأسرة، والقيادة المدرسية، والبيانات، ومؤشرات الأداء، والحماية، والرعاية، والوقاية.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشهري (2024) في تأكيد أهمية الوعي بالمواطنة الرقمية والسلوك المسؤول، لكنها تختلف عنها في أنها لا تقيس اتجاهات الأفراد أو مستوى الوعي، بل تحلل الوثائق الرسمية بوصفها أدوات لإعادة تشكيل الضبط الاجتماعي داخل المدرسة.

أما في ضوء الأدبيات الأجنبية، فتتقاطع الدراسة الحالية مع Selwyn (2022) في النظر إلى المدرسة الرقمية بوصفها بيئةً للمتابعة والقياس، ومع Williamson وEynon وPotter (2020) في أن التحول الرقمي أعاد تشكيل الممارسات التعليمية والإدارية. وتختلف عنها بتركيزها على المدرسة السعودية والوثائق الوزارية بوصفها نصوصًا رسميةً تكشف التحول من الضبط التقليدي إلى الحوكمة الرقمية والضبط الوقائي.

وبذلك، تتمثل الإضافة العلمية للدراسة الحالية في أنها لا تنظر إلى التحول الرقمي بوصفه انتقالًا تقنيًا فقط، بل بوصفه تحولًا في بنية الضبط الاجتماعي والسلطة التربوية داخل المدرسة السعودية. فالضبط في الوثائق الحديثة أصبح يعمل من خلال اللائحة والمنصة والمؤشر والأسرة والقائد والموجه الطلابي والخطة العلاجية وبرامج الوقاية والرعاية.

تخلص الدراسة إلى أن الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي لم يلغيا الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية، بل أعادا تشكيله ضمن نموذج جديد أكثر اتساعًا وتعقيدًا.

فقد انتقل الضبط من العقوبة إلى الوقاية، ومن الملاحظة المباشرة إلى البيانات، ومن المدرسة وحدها إلى الأسرة والمنصة، ومن السلوك الظاهر إلى السلوك الرقمي، ومن الإدارة التقليدية إلى الحوكمة المؤسسية.

وتكشف المقارنة بين الأدلة القديمة والحديثة أن المدرسة السعودية أصبحت أقرب إلى منظومة حوكمة تربوية رقمية، تجمع بين الضبط التنظيمي والضبط الرقمي والضبط الوقائي والضبط الأسري والضبط القائم على المؤشرات، مع بروز تحديات أخلاقية وتربوية تتعلق بالخصوصية، العدالة، الشفافية والبعد الإنساني في التربية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وما كشفته المقارنة بين الأدلة التنظيمية التقليدية والوثائق الحديثة من تحولات في بنية الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية، توصي الدراسة بما يأتي:

أولًا: إعادة بناء الضبط المدرسي من العقوبة إلى الوقاية:

توصي الدراسة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإعادة صياغة مفهوم الضبط المدرسي؛ بحيث لا يقتصر على معالجة المخالفة بعد وقوعها، بل يتجه نحو بناء السلوك الإيجابي وتنمية الدافعية وتعزيز الانتماء والمسؤولية الذاتية لدى الطلبة.

- الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام الذي ركز على النماذج والسجلات والإجراءات والمتابعة الإدارية (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام، الإصدار الثالث، 1436هـ، ص 5-7).
- مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، الذي ركز على بناء البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي (وزارة التعليم، 1443هـ-أ، ص 6).

كما يدعم دليل برنامج تنمية الدافعية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة الانتقال من الضبط العقابي إلى الضبط الوقائي؛ إذ يؤكد أهمية تنمية الدافعية بوصفها أساسًا لتحسين التعلم والتحصيل والسلوك والانضباط (وزارة التعليم، دليل برنامج تنمية الدافعية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة، 1445هـ-م).

ومن واقع الخبرة العملية للباحثة الأولى كمديرة مدرسة، فإن الضبط القائم على الوقاية والدافعية أكثر قدرة على بناء الانضباط الذاتي من الضبط القائم على العقوبة فقط.

ثانيًا: بناء إطارواضح للضبط الرقمي وأخلاقيات البيانات:

توصي الدراسة ببناء إطار تنظيمي واضح للضبط الرقمي داخل المدارس السعودية يحدد ما يأتي:

- ضوابط المتابعة الرقمية، وآليات استخدام بيانات الطلبة، وأخلاقيات التوثيق الرقمي، وحدود استخدام الذكاء الاصطناعي والتحليلات التعليمية.
- دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي الذي نظم الحضور والانصراف الرقمي، والمشاركة الصفية، والتواصل والنشر الإلكتروني، والتقييمات الإلكترونية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3-6).
- الدليل الإجرائي لمؤشرات التوجيه الطلابي في ضوء تمكين المدرسة الذي أكد أهمية توثيق الأداء والإجراءات بالشواهد وقياس أثر البرامج في سلوك الطلبة وانضباطهم (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمؤشرات التوجيه الطلابي في ضوء تمكين المدرسة، 1445هـ، ص 3-4).

ثالثًا: تحقيق التوازن بين الحوكمة الرقمية والبعد الإنساني في التربية:

توصي الدراسة بألا تتحول الحوكمة الرقمية إلى عبء رقابي أو إداري يطغى على جوهر العملية التربوية، بل ينبغي أن تُستخدم المؤشرات والبيانات لفهم حالة الطالب ودعمه.

- وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية التي أكدت الحوكمة، وإعادة هندسة التنظيم الإداري، وضبط الإجراءات (وزارة التعليم، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، 1445هـ-ل، ص 4).
- أكد برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة أهمية الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية، وتحقيق التكيف المدرسي، وتنمية المهارات الحياتية والسلوكية (وزارة التعليم، برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة، 1446هـ-ب، ص 3).

ومن واقع العمل المدرسي، فإن كثرة المؤشرات لا تكفي وحدها لتحسين السلوك أو التحصيل، ما لم تُقرأ قراءة تربوية وإنسانية تراعي ظروف الطالب النفسية والاجتماعية.

رابعًا: تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية في الحوكمة الرقمية:

توصي الدراسة بتطوير برامج تدريبية للقيادات المدرسية تشمل إدارة البيانات المدرسية وقراءة مؤشرات الأداء وأخلاقيات المتابعة الرقمية وإدارة الضبط الوقائي والرعائي.

- وثيقة رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج، التي أوضحت دور القائد في متابعة المشاركة الرقمية وتنظيم التفعيل ورفع مؤشرات الأداء والتواصل مع أولياء الأمور (وزارة التعليم، رحلة قائد المدرسة في مدرستي تبرمج، 1443هـ، ص 1–2).

خامسًا: تحويل الشراكة الأسرية إلى شراكة رقمية واعية:

توصي الدراسة بتطوير برامج توعوية موجهة إلى الأسرة حول السلوك الرقمي والمتابعة الرقمية الواعية ودعم الدافعية والانضباط الذاتي والحوار مع الأبناء حول المنصات الرقمية.

- وثيقة دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، التي أكدت توجيه الأبناء إلى استخدام التقنية بطريقة إيجابية، والتواصل الفعال مع المدرسة، وتشجيع السلوك الإيجابي والانضباط (وزارة التعليم، دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية، 1445هـ-ي، ص 2).

سادسًا: ترسيخ الثقافة الأخلاقية والمهنية داخل المدرسة:

توصي الدراسة بترسيخ الثقافة الأخلاقية والمهنية داخل البيئة المدرسية؛ بحيث لا يقتصر الضبط على الطالب، بل يشمل جميع منسوبي المدرسة.

- دليل السلوك المهني لموظفي وزارة التعليم الذي أكد امتثال الموظف لقواعد السلوك المهني والالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية والمهنية (وزارة التعليم، دليل السلوك المهني لموظفي وزارة التعليم، 2025م، ص 5).
- ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي يمثل مرجعية للقيم المهنية داخل المدرسة (وزارة التعليم، ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، 1445هـ-ك، ص 1).

وتكشف المقارنة بين الوثائق التقليدية والحديثة أن الضبط المدرسي أصبح أكثر ارتباطًا ببناء الثقافة المؤسسية الأخلاقية، لا بمجرد الإجراءات النظامية.

سابعًا: تطوير برامج وقائية قائمة على الدافعية والمهارات الحياتية:

توصي الدراسة بتوسيع البرامج الوقائية التي تستهدف بناء الدافعية وتنمية المهارات الحياتية وتعزيز الحصانة الذاتية وربطها بالسلوك والانضباط والتحصيل.

- حقيبة درع للوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية التي ركزت على بناء الحصانة الذاتية وتنمية مهارات الوقاية والتدخل (وزارة التعليم، حقيبة درع للوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية، 1445هـ-ح، ص 6-7).

ثامنًا: إعادة قراءة الغياب والتأخر بوصفهما مؤشرات تربوية واجتماعية:

توصي الدراسة بأن تعالج المدارس الغياب والتأخر الصباحي بوصفهما مؤشرين يحتاجان إلى التحليل ودراسة الحالة والتواصل الأسري والدعم النفسي والاجتماعي والمتابعة العلاجية.

- لائحة الغياب بعذر أو دون عذر، التي تضمنت التواصل مع ولي الأمر، وتحويل الطالب إلى الموجه الطلابي، ودراسة الحالة، وإعداد خطة تعلم، والتنسيق مع الجهات المختصة عند الاشتباه بالإهمال أو الإيذاء (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، لائحة الغياب بعذر أو دون عذر، 2026م، ص 1–2).

ومن واقع الخبرة الميدانية، فإن الغياب المتكرر غالبًا ما يرتبط بضعف الدافعية أو القلق أو التعثر أو المشكلات الأسرية والاجتماعية؛ ولذلك لا تكفي المعالجة النظامية وحدها.

تاسعًا: تعزيز المواطنة الرقمية داخل المدرسة:

توصي الدراسة بتضمين مفاهيم المواطنة الرقمية والخصوصية والأمن الرقمي والسلوك المسؤول في البرامج المدرسية وبرامج التوجيه الطلابي والأنشطة.

- دراسة الشهري (2024) التي أوصت بتعزيز الوعي الرقمي داخل البيئة التعليمية.
- دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي الذي نظم الممارسات الرقمية داخل البيئة التعليمية (وزارة التعليم، دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي، 1443هـ-ب، ص 3-6).

عاشرًا: مراجعة العبء الرقمي والإجرائي داخل المدرسة:

توصي الدراسة بمراجعة حجم المتطلبات الرقمية والتوثيقية المفروضة على المدارس؛ حتى لا يتحول التوثيق من وسيلة لتحسين الأداء إلى عبء إداري يؤثر في جودة العمل التربوي.

- الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام الذي ركز على النماذج والسجلات والإجراءات الورقية (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام، الإصدار الثالث، 1436هـ، ص 5-7).

والوثائق الحديثة التي أضافت المؤشرات والرفع الإلكتروني والشواهد الرقمية والمتابعة المستمرة (وزارة التعليم، الدليل الإجرائي لمؤشرات التوجيه الطلابي، 1445هـ، ص 3–4).

ومن واقع خبرة الباحثة الأولى بوصفها مديرةً لمدرسة، فإن المدرسة تحتاج إلى توثيق ذكي وفعّال يدعم التعلم والرعاية، لا إلى تضخم إجرائي يستهلك وقت القيادة والمعلمين.

المقترحات البحثية:

تقترح الدراسة إجراء دراسات لاحقة حول الموضوعات الآتية:

1. الضبط الرقمي والسلوك الإلكتروني لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
2. أثر المنصات التعليمية في إعادة تشكيل العلاقة بين الطالب والمعلم.
3. دور الذكاء الاصطناعي في الانضباط المدرسي والنزاهة الأكاديمية.
4. الحوكمة الرقمية وأثرها في أداء القيادات المدرسية.
5. العلاقة بين المواطنة الرقمية والصحة النفسية لدى الطلاب.
6. مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في تطبيق الضبط الرقمي والحوكمة المؤسسية.

7. دراسة ميدانية عن وعي أولياء الأمور بأدوارهم في ضبط السلوك الرقمي للأبناء.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن كيفية إعادة تشكيل الضبط الاجتماعي داخل المدرسة السعودية في ظل الثقافة الرقمية، من خلال تحليل نوعي مقارن للوثائق التنظيمية والتربوية والرقمية الحديثة. وقد أظهرت النتائج أن المدرسة السعودية تشهد تحولًا واضحًا من الضبط التقليدي القائم على العقوبة والمراقبة المباشرة إلى أنماط أكثر تركيبًا تشمل الضبط الوقائي، والرقمي، والرمزي، والمؤسسي، والأسري، والذاتي.

كما بيّنت الدراسة أن المدرسة لم تعد تضبط السلوك داخل حدود المكان المدرسي فقط، بل أصبحت تدير السلوك داخل الفضاء الرقمي، وتتعامل مع الهوية الرقمية والخصوصية والتنمر الإلكتروني واستخدام الأجهزة الذكية والحضور الافتراضي. وفي الوقت نفسه، اتسعت أدوار المدرسة لتشمل الحماية النفسية والاجتماعية وبناء الانتماء وتعزيز القيم وتفعيل الشراكة الأسرية.

وتؤكد الدراسة أن الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية الحديثة أصبح أكثر ارتباطًا بالحوكمة، والتوثيق، والبيانات، والتقويم، والمنصات الرقمية، لكنه في المقابل لا يزال محتفظًا ببعده القيمي والثقافي من خلال الهوية الوطنية، وأخلاقيات مهنة التعليم، ودور الأسرة، والبرامج التربوية الوقائية.

وبذلك تقدم الدراسة قراءة نوعية للتحولات التي تشهدها المدرسة السعودية في ظل الثقافة الرقمية، وتبرز الحاجة إلى موازنة دقيقة بين التنظيم الرقمي والحكم التربوي الإنساني، وبين الرقابة المؤسسية وبناء الثقة، وبين حماية الطالب وتمكينه من الرقابة الذاتية داخل عالم رقمي متغير.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

الحضيف، نجلاء محمد. (2021). درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 189–219.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.

الزامل، الجوهرة بنت عبد العزيز، والرشيدي، عبد الونيس بن محمد. (2022). سلوكيات المواطنة الرقمية للأبناء ودور الأسرة السعودية في تنميتها: سلوكيات المواطنة «المظاهر والمفاهيم». مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، 2(2)، 78–111.

الشهري، هياء محمد سعيد، والعرفج، عبير محمد عبد اللطيف، والقحطاني، رمش ناصر سعد. (2024). درجة الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (38)، 679–714. https://doi.org/10.55074/hesj.vi38.1039 .

العتيق، هيلة عتيق إبراهيم، وشريف، إبراهيم خميس. (2020). دور المدارس الثانوية السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لطالباتها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 110(3)، 478–501. https://doi.org/10.21608/maed.2020.157732

وزارة التعليم. (1443هـ-أ). *الدليل الإجرائي لبرنامج المدارس المعززة للسلوك الإيجابي* [دليل إجرائي]

وزارة التعليم. (1443هـ-ب). *دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي* [دليل إرشادي]

وزارة التعليم. (1443هـ-ج). *دليل الطالب الإرشادي لمبادرة مدرستي تبرمج* [دليل إرشادي]

وزارة التعليم. (1444هـ). *قواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية: الدليل الإجرائي* [دليل إجرائي]

وزارة التعليم. (1445هـ-أ). *الإرشاد وقت الأزمات* [دليل إرشادي]

وزارة التعليم. (1445هـ-ب). *الدليل الاسترشادي لبرامج وخدمات التوجيه الطلابي* [دليل استرشادي]

وزارة التعليم. (1445هـ-ج). *برنامج رفق لخفض العنف في المدارس* [برنامج إرشادي]

وزارة التعليم. (1445هـ-د). *دليل التدخلات التربوية* [دليل تربوي]

وزارة التعليم. (1445هـ-هـ). *دليل الحد من التنمر في البيئة المدرسية* [دليل إرشادي]

وزارة التعليم. (1445هـ-و). *دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي* [دليل إرشادي]

وزارة التعليم. (1445هـ-ح). *مهارات الوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية (درع)* [برنامج توعوي]

وزارة التعليم. (1445هـ-ي). *دور الأسرة في دعم رحلة الطالب التعليمية* [دليل توعوي]

وزارة التعليم. (1445هـ-ك). *ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم* [وثيقة تنظيمية].

وزارة التعليم. (1445هـ-ل). *وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية* [وثيقة تنظيمية]

وزارة التعليم. (1445هـ-م). *دليل برنامج تنمية الدافعية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة* [دليل إجرائي]

وزارة التعليم. (1446هـ-أ). *استخدام الهواتف المحمولة في مدارس التعليم العام: التعليمات والإجراءات المنظمة* [وثيقة تنظيمية]

وزارة التعليم. (1446هـ-ب). *برنامج رعاية لدعم الفئات الخاصة من الطلبة* [برنامج إرشادي].

وزارة التعليم. (1447هـ-أ). *الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام*)الإصدار الرابع ، [دليل إجرائي]

وزارة التعليم. (1447هـ-ب). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*)الإصدار الرابع [دليل تنظيمي]

Arabic References

al-Ḥuḍayf, Najlāʾ Muḥammad. (2021). Darajat tawāfur mahārāt al-muwāṭanah al-raqamīyah ladá ṭalabat al-dirāsāt al-ʿulyā bi-kullīyat al-tarbiyah fī Jāmiʿat al-Qaṣīm min wijhat naẓarihim wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 13(4), 189–219.

Ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah 2030. (2016). Wathīqat Ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah 2030. Majlis al-Shuʾūn al-Iqtiṣādīyah wa-al-Tanmiyah.

al-Zāmil, al-Jawharah bint ʿAbd al-ʿAzīz, wa-al-Rashīdī, ʿAbd al-Wanīs ibn Muḥammad. (2022). Sulūkīyāt al-muwāṭanah al-raqamīyah lil-abnāʾ wa-dawr al-usrah al-Suʿūdīyah fī tanmiyatihā: Sulūkīyāt al-

muwāṭanah «al-maẓāhir wa-al-mafāhīm». Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Ijtimāʿīyah, 2(2), 78–111.

al-Shahrī, Hayāʾ Muḥammad Saʿīd, wa-al-ʿArfaj, ʿAbīr Muḥammad ʿAbd al-Laṭīf, wa-al-Qaḥṭānī, Rimsh Nāṣir Saʿd. (2024). Darajat al-waʿy bi-mafāhīm al-muwāṭanah al-raqamīyah ladá ṭālibāt al-sanah al-ūlá al-mushtarakah bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, (38), 679–714. https://doi.org/10.55074/hesj.vi38.1039

al-ʿAtīq, Hīlah ʿAtīq Ibrāhīm, wa-Sharīf, Ibrāhīm Khamīs. (2020). Dawr al-madāris al-thānawīyah al-Suʿūdīyah fī taʿzīz qiyam al-muwāṭanah al-raqamīyah li-ṭālibātihā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 110(3), 478–501. https://doi.org/10.21608/maed.2020.157732

Wizārat al-Taʿlīm. (1443 AH-a). Al-Dalīl al-Ijrāʾī li-Barnāmaj al-Madāris al-Muʿazzazah lil-Sulūk al-Ījābī [Dalīl ijrāʾī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1443 AH-b). Dalīl al-Sulūk al-Raqamī li-Manṣṣat Madrasatī [Dalīl irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1443 AH-c). Dalīl al-Ṭālib al-Irshādī li-Mubādarah Madrasatī Tubarmij [Dalīl irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1444 AH). Qawāʿid al-Sulūk wa-al-Muwāẓabah lil-Marḥalatayn al-Mutawassiṭah wa-al-Thānawīyah: al-Dalīl al-Ijrāʾī [Dalīl ijrāʾī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-a). Al-Irshād Waqt al-Azamāt [Dalīl irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-b). Al-Dalīl al-Istirshādī li-Barāmij wa-Khadamāt al-Tawjīh al-Ṭullābī [Dalīl istirshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-c). Barnāmaj Rifq li-Khafḍ al-ʿUnf fī al-Madāris [Barnāmaj irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-d). Dalīl al-Tadakhkhulāt al-Tarbawīyah [Dalīl tarbawī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-h). Dalīl al-Ḥadd min al-Tanammur fī al-Bīʾah al-Madrasīyah [Dalīl irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-w). Dalīl al-Sulūk al-Raqamī li-Manṣṣat Madrasatī [Dalīl irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-ḥ). Mahārāt al-Wiqāyah min al-Mukhaddirāt wa-al-Muʾaththirāt al-ʿAqlīyah (Dirʿ) [Barnāmaj tawʿawī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-y). Dawr al-Usrah fī Daʿm Riḥlat al-Ṭālib al-Taʿlīmīyah [Dalīl tawʿawī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-k). Mīthāq Akhlāqīyāt Mihnat al-Taʿlīm [Wathīqah tanẓīmīyah].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-l). Wathīqat al-Tashkīlāt al-Ishrāfīyah wa-al-Madrasīyah li-Shāghilī al-Waẓāʾif al-Taʿlīmīyah [Wathīqah tanẓīmīyah].

Wizārat al-Taʿlīm. (1445 AH-m). Dalīl Barnāmaj Tanmiyat al-Dāfiʿīyah li-Rafʿ al-Mustawá al-Taḥṣīlī lil-Ṭalabah [Dalīl ijrāʾī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1446 AH-a). Istikhdām al-Hawātif al-Maḥmūlah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿĀmm: al-Taʿlīmāt wa-al-Ijrāʾāt al-Munaẓẓimah [Wathīqah tanẓīmīyah].

Wizārat al-Taʿlīm. (1446 AH-b). Barnāmaj Riʿāyah li-Daʿm al-Fiʾāt al-Khāṣṣah min al-Ṭalabah [Barnāmaj irshādī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1447 AH-a). Al-Dalīl al-Ijrāʾī li-Madāris al-Taʿlīm al-ʿĀmm (al-Iṣdār al-Rābiʿ) [Dalīl ijrāʾī].

Wizārat al-Taʿlīm. (1447 AH-b). Al-Dalīl al-Tanẓīmī li-Madāris al-Taʿlīm al-ʿĀmm (al-Iṣdār al-Rābiʿ) [Dalīl tanẓīmī].

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October, 59*, 3–7. https://doi.org/10.2307/778828

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/bb123c7f-en

Pangrazio, L., Selwyn, N., & Cumbo, B. (2023). Tracking technology: Exploring student experiences of school datafication. *Cambridge Journal of Education, 53*(6), 847–862. https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2215194

Ross, E. A. (1901). *Social control: A survey of the foundations of order*. Macmillan.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

Yang, X., Zhu, X., & Chen, D. (2023). Discourses regarding education governance in the digital age at K–12 level: Possibilities, risks, and strategies. *Teaching and Teacher Education, 132*, Article 104261. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104261

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 05/ 08/ 2026م
تاريخ القبـول: 03/ 09/ 2026م

تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بالممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية

عزيز بن سالم عزيز العمري*

a.alamri@ut.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير واختبار نموذج بنائي يفسر الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، من خلال فحص العلاقات بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم وتلك الممارسات. واعتمدت الدراسة تصميمًا كميًا مقطعيًا ذا توجه تفسيري استكشافي، وجُمعت البيانات من عينة بلغت (30) معلمًا ومعلمة. واستخدمت نمذجة المعادلات البنائية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM)، مع تقدير تحديات التعلم المتمايز بوصفها بناءً هرميًا من الدرجة الثانية. وأظهرت النتائج مستويات مقبولة من الثبات والصدق، مع قبول مشروط لبعد تحديات المحتوى. كما كشفت عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية(β=0.591 ، (p=0.001، وبحجم أثر كبير، بينما لم تكن العلاقات المباشرة أو غير المباشرة لتحديات التطبيق دالة إحصائيًا. وفسر النموذج (57.6%) من تباين الممارسات التدريسية. وتؤكد النتائج أهمية الكفاءة الذاتية بوصفها موردًا شخصيًا محوريًا في تعزيز الممارسات المستجيبة للفروق الفردية، وأوصت الدراسة بتطوير برامج مهنية قائمة على خبرات الإتقان والنمذجة والتغذية الراجعة والتخطيط التعاوني، بالتوازي مع توفير الموارد والوقت والأدوات اللازمة لتخفيف تحديات تطبيق التعلم المتمايز.

الكلمات المفتاحية: التعلم المتمايز؛ الكفاءة الذاتية؛ الممارسات التدريسية؛ الفروق الفردية؛ تعليم العلوم؛ SEM-PLS.

* أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، السعودية.

للاقتباس: العمري، عزيز بن سالم عزيز. (2026). تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بالممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 753-780.

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

OPEN ACCESS
Received: 05-08-2026
Accepted: 03-09-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Challenges of Implementing Differentiated Instruction and Self-Efficacy in Relation to Teaching Practices Supporting Individual Differences among Elementary School Science Teachers

Aziz Salem Aziz Alamri *

a.alamri@ut.edu.sa

Abstract

The study aimed to develop and test a structural model explaining teaching practices supportive of individual differences among primary school science teachers in Tabuk City by examining relationships between challenges of implementing differentiated instruction, teachers' self-efficacy, and these practices. A cross-sectional quantitative design with an exploratory explanatory orientation was employed, and data were collected from 30 male and female teachers. Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was used, with differentiated instruction challenges modeled as a second-order hierarchical construct. Results demonstrated acceptable levels of reliability and validity, with conditional acceptance of the content challenges dimension. A positive and statistically significant relationship was found between teachers' self-efficacy and teaching practices supportive of individual differences ($\beta = 0.591$, $p = 0.001$), with a large effect size. However, neither direct nor indirect effects of implementation challenges were statistically significant. The model explained 57.6% of the variance in teaching practices. Findings highlight teachers' self-efficacy as a pivotal resource for promoting practices responsive to individual differences. The study recommends professional development programs based on mastery experiences, modeling, feedback, and collaborative planning, alongside providing adequate resources, time, and tools to mitigate implementation challenges.

Keywords: differentiated instruction; teacher self-efficacy; teaching practices; individual differences; science education; PLS-SEM.

* Associate Professor of Science Curriculum and Instruction, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia

Cite this article as: Alamri, Aziz Salem Aziz. (2026). Challenges of Implementing Differentiated Instruction and Self-Efficacy in Relation to Teaching Practices Supporting Individual Differences among Elementary School Science Teachers, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 753-780

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3409

1. المقدمة

أصبحت الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين أحد المرتكزات الأساسية لجودة التعليم؛ إذ يصعب على التدريس - بشكله العادي المألوف - الاستجابة بكفاءة للتفاوت الذي يكون موجوداً بين الطلاب على أوجه عدة كالاستعداد الذاتي، والمعرفة السابقة، والاهتمامات، وسرعة التعلم، والدافعية، الرغبة بالمشاركة (Eikeland & Ohna, 2022; van Geel et al., 2019).

وهنا يأتي دور التعلم المتمايز إذ إنه يقدم إطارًا تربويًا للتعامل مع هذا التنوع من خلال تكييف المحتوى، وعملية التدريس، ونواتج التعلم، وبيئة التعلم بما يتناسب مع متطلبات المتعلمين واحتياجاتهم المختلفة، مع الحفاظ على الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها (Tomlinson, 2014, 2017).

وتدعم الأدبيات والمراجعات البحثية أهمية هذه الممارسات المتمايزة في الاستجابة لتباين احتياجات المتعلمين، مع التأكيد على أن فاعليتها تعتمد على كيفية تنظيم التمايز وتنفيذه داخل سياق تعليمي متكامل، وليس على مجرد تنويع الأنشطة بصورة منفصلة (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al., 2019؛ إلا إنه ينبغي التركيز على أن تبني مثل هذا المفهوم ليس من السهولة بمكان إذ إن تطبيقه يُعد عملية معقدة؛ إذ يتطلب من المعلم عملاً مستمراً لتحديد احتياجات الطلاب، والتخطيط لمستويات ومسارات تدريسية مناسبة، وتنويع أساليب التقويم، وإدارة الأنشطة والمجموعات الصفية بمرونة، ومتابعة تقدم المتعلمين وتعديل التدريس في ضوء استجاباتهم (Gaitas & Alves Martins, 2017; van Geel et al., 2019). ومن ثم، فإن التعلم المتمايز يمثل عملية تدريسية متكاملة تتطلب قرارات مهنية متواصلة، وليس مجرد تنويع شكلي في الأنشطة أو طرائق التدريس.

بالتالي، يلاحظ تنوع متطلبات الاستجابة للفروق الفردية في تعليم العلوم للمرحلة الابتدائية وتشابكها بشكل كبير؛ إذ تتداخل المفاهيم المجردة، خصوصاً في هذه السن المبكرة من أعمار الطلاب، واللغة العلمية، والأنشطة العملية، والاستقصاء، والعمل التعاوني، والتقويم بشكل كبير. ويوفر هذا التنوع فرصًا واسعة لتكييف التدريس لكنه يتطلب مهارات مهنية وتنظيمية تتعلق بمعرفة خصائص المتعلمين، وتكييف المحتوى، وتنويع الأنشطة، وإدارة البيئة الصفية، واستخدام أدلة التقويم في تعديل التدريس. إضافة الى ذلك، بينت الأدبيات البحثية أن فعالية التمايز تعتمد على جودة تشخيص الاحتياجات، واتساق التعديلات مع أهداف التعلم، والمتابعة المستمرة لتقدم الطلاب، وليس فقط زيادة عدد الأنشطة أو تقديم مهام مختلفة شكليًا (Deunk et al., 2018; van Geel et al., 2019). وفي السياق السعودي، أظهرت دراسة العتيبي والروساء (2018) أن بيئات تعلم العلوم الداعمة للتدريس المتمايز تشمل أبعادًا مترابطة تتصل بالممارسات التدريسية، وخصائص المحتوى، والتنظيم والإدارة، والبيئة المادية، وخصائص المتعلمين، والعلاقات الاجتماعية. كما كشف البلطان (2017) عن استمرار معوقات مرتبطة بالأعباء التدريسية،

ومساحة الصف، والبيئة التعليمية، والموارد، وإدارة الصف، رغم إدراك معلمي العلوم لأهمية التدريس المتمايز ومتطلباته.

وفي المقابل، تشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن سلوك المعلم المهني لا تحدده العوامل البيئية والإدارية المحيطة به وحدها، بل يتشكل من خلال عملية يتم فيها التفاعل بين هذه العوامل البيئية والإدارية مع سلوكه ومعتقداته الشخصية، وفي مقدمتها اعتقاده الذاتي بقدرته على تنظيم المهام التدريسية والممارسات العملية وتنفيذها لتحقيق الأداء المنشود (Bandura, 1986, 1997). فإن معتقدات الكفاءة الذاتية تحدد النجاح في اختيار المهام والجهد والمثابرة والمرونة والإنجاز Alabyadh & .Abdel AzeemH (2022,) وبناءً على ذلك، يُتوقع أن يكون المعلم الذي يملك كفاءة ذاتية مرتفعة أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات المتنوعة، وأكثر استعدادًا لتجريب ممارسات تدريسية جديدة، وأقدر على تكييف تدريسه مع الاحتياجات المتباينة للطلاب. وتدعم الأدبيات هذا التصور؛ إذ ترتبط الكفاءة الذاتية للمعلم إيجابيًا بجودة الممارسات الصفية والتدريس الفعلي، والتكيف الأكاديمي للمتعلمين، والرضا الوظيفي والإنجاز الشخصي، كما ترتبط بانخفاض الاحتراق النفسي (Zee & Koomen, 2016). وفي سياق التعليم المتمايز، أظهرت دراسة (Kalinowski., Gronostaj., & Vock, 2024) إن الكفاءة الذاتية والحماس يؤثران بشكل إيجابي في ممارسات المعلمين عند تطبيق هذا النوع من التعلم، مما يشير إلى أن الاستجابة للفروق الفردية لا تعتمد على توفر المعرفة والموارد التنظيمية فقط، بل تتطلب أيضًا شعور المعلم بقدرته على تنفيذ الممارسات التدريسية الملائمة ودافعيته نحو تطبيقها.

ومع ذلك، لا تزال الأدبيات المتعلقة بالعلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز، والكفاءة الذاتية للمعلم، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية محدودة ومجزأة (Tomlinson, 2014; Subban, 2006; Sharma & Nuttal, 2016). فقد تناولت بعض الدراسات تحديات التطبيق بوصفها معوقات مستقلة (Gaitas & Alves Martins, 2017)، في حين بحثت دراسات أخرى الكفاءة الذاتية بمعزل عن الممارسات التدريسية (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، بينما ظل دمج المتغيرات الثلاثة واختبار علاقاتها المباشرة وغير المباشرة ضمن نموذج بنائي واحد محدودًا. وإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تُقاس تحديات التطبيق من خلال قائمة للمعوقات على سبيل المثال وليس من خلال التعامل معها بوصفها تؤثر وتتأثر بالأبعاد المختلفة المرتبطة التي تشمل تحديات المحتوى، وعملية التدريس، والتقويم، والبيئة والتنظيم (Florian & Black-Hawkins, 2011; Tomlinson, 2017). ويحد ذلك من القدرة على التمييز بين الأثر الكلي لتحديات التطبيق المساهمة النسبية لكل بُعد في تكوين هذا البناء، كما يقلل من دقة تفسير الكيفية التي ترتبط بها التحديات بالكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى اختبار

نموذج بنائي متكامل يراعي الطبيعة متعددة الأبعاد لتحديات تطبيق التعلم المتمايز، ويحدد موقع الكفاءة الذاتية ضمن العلاقات التي تفسر الممارسات التدريسية للفروق الفردية.

وفي السياق السعودي؛ تتفاوت الأدبيات في تحديد العوامل المؤثرة في التعليم المتمايز ومقتضيات تطبيقه ومستوى انتقاله إلى ممارسة تدريسية حقيقية. فقد وجد البلطان (2017) أن استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز جاء بدرجة متوسطة، في مقابل تقدير عدد من متطلبات التطبيق بدرجة متوسطة أو مرتفعة، مع بروز معوقات تتصل بكثرة الأعباء والحصص الدراسية، ومحدودية البيئة الصفية، وصغر مساحة الفصول، وضعف بعض مهارات إدارة الصف. وأظهرت العتيبي والروساء (2018) أن متطلبات التدريس المتمايز كانت متوفرة بدرجة كبيرة في بيئات تعلم العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة، مما يشير إلى أن تهيئة البيئة الداعمة للتطبيق تتجاوز معرفة الاستراتيجية لتشمل منظومة متكاملة من المتطلبات التدريسية والتنظيمية. كما بينت نجدي والغامدي (2020) إمكانية تنمية مهارات التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي منظم، وهو ما يدعم قابلية هذه المهارات للتطوير المهني، مع مراعاة الطبيعة شبه التجريبية لدراستهم ومحدودية عينتها. وتكشف هذه الدراسات، مجتمعة، أن امتلاك المعرفة بالتعليم المتمايز أو توفر بعض متطلباته لا يضمنان بالضرورة تحوله إلى ممارسة مستدامة؛ إذ يتطلب التطبيق إعادة تنظيم المحتوى، وتنويع الأنشطة وطرائق التدريس، وتوظيف التقويم بصورة مستمرة، وإدارة الوقت، واستغلال الموارد الصفية بصورة متزامنة. وعلى الرغم من أهمية هذه الإسهامات، فقد انصبت في معظمها على الجانب الوصفي لمستوى الاستخدام أو المتطلبات والمعوقات، أو تقويم فاعلية التدريب، دون اختبار العلاقات البنيوية التي تربط تحديات التطبيق بالكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية (De Neve et al., 2015; Suprayogi et al., 2017; Smets & Gijbels, 2023). ومن ثم، لا تقتصر الفجوة على نقص المعرفة بدرجة التحديات أو مستوى الممارسة فقط، بل تمتد إلى غياب تفسير شامل يحدد ما إذا كانت الكفاءة الذاتية ترتبط بالممارسات ارتباطًا مباشرًا، أو ما إذا كانت تؤدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين تحديات التطبيق وتلك الممارسات.

واستجابة لهذه الفجوة فإن الدراسة الحالية سوف تطور نموذجًا بنائيًا متكاملًا لفحص العلاقات بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز، والكفاءة الذاتية للمعلم، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك. وتُمثَّل تحديات التطبيق بوصفها بناءً هرميًا متعدد الأبعاد وتشمل: تحديات المحتوى، وعملية التدريس، والتقويم، والبيئة المدرسية. يختبر النموذج المسارات المباشرة بين تحديات التطبيق وكل من الكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية، والمسار المباشر بين الكفاءة الذاتية والممارسات، فضلًا عن اختبار الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين تحديات التطبيق والممارسات التدريسية. ويسمح هذا التصور بتقدير العلاقة الكلية لتحديات التطبيق بالمتغيرات

المستهدفة، إلى جانب تحديد المساهمة النسبية لكل بُعد في تكوين هذا البناء، وتقديم تفسير أكثر تكاملًا للعوامل التنظيمية والشخصية المرتبطة بتبني الممارسات التدريسية المستجيبة للفروق الفردية. تقدم الدراسة ثلاثة إسهامات مترابطة. فعلى المستوى النظري، تدمج مبادئ التعلم المتمايز مع افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية لتفسير الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية من خلال الجمع بين تحديات التطبيق والكفاءة الذاتية للمعلم في نموذج تفسيري واحد. وعلى المستوى المنهجي، تمثل تحديات تطبيق التعلم المتمايز بوصفها بناءً هرميًا متعدد الأبعاد، ويتم تحليل العلاقات بين أبعاده وبين البناء الكلي عبر مرحلتين إحصائيتين متتابعتين، مع تقييم خصائص القياس لكل جزء من النموذج بما يتناسب مع طبيعته. أما على المستوى السياقي، فتقدم الدراسة دليلًا استكشافيًا من واقع تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

2. الخلفية النظرية وتطوير الفروض

2.1 الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية

تعد الممارسات التدريسية من العناصر الرئيسة التي تؤثر على فاعلية التعليم المتمايز ويمكن تعريفها على أنها: مجموعة القرارات والإجراءات التي يوظفها المدرس لتكييف التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يتلاءم مع تفاوت الطلاب في استعداداتهم، ومعارفهم السابقة، واهتماماتهم، واحتياجاتهم، واستجاباتهم للتعلم (Tomlinson, 2014; UNESCO, 2017). ومن الجدير بالذكر أن هذه الممارسات لا تقتصر على الأنشطة المختلفة التي يوظفها المعلم لبعض الطلاب، بل هي عمليات تدريسية مترابطة تبدأ بتحديد أهداف التعلم وتشخيص احتياجات المتعلمين، ثم اختيار التعديلات المناسبة في المحتوى والأنشطة وأساليب الدعم، وتنفيذها، ومتابعة تقدم الطلاب، وإعادة ضبط التدريس في ضوء الأدلة التي يتم استخراجها عبر أساليب التقويم والمتابعة المختلفة (Subban, 2006; van Geel et al., 2019). وبذلك فإن مفهوم التعلم المتمايز يرتبط بشكل عضوي بالتقويم المستمر، وببيانات تعلم الطلاب والأدلة المختلفة التي تبين تطورهم، وبقدرة المعلم على اتخاذ قرارات تكيفية تستجيب فعليًا للفروق الفردية داخل الصف (Dixon et al., 2014).

وعند الحديث عن تدريس العلوم، يمكن ربط هذه الممارسات بقدرة المعلم على دمج المفاهيم العلمية بخبرات الطلاب ومعارفهم السابقة، وتقديم أساليب وطرق متعددة للمفهوم الواحد، وتنويع الأنشطة والتجارب العلمية، وتوفير دعم علاجي للمتعثرين وفرص إثرائية للمتقدمين، فضلًا عن إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة والسؤال وإبداء الرأي بشكل علمي. وفي هذا السياق، حددت العتيبي والروساء (2018) ممارسات معلمة العلوم، وخصائص المحتوى، والبيئة الإدارية والمادية والاجتماعية بوصفها مكونات مترابطة تسهم في تهيئة بيئات تعلم تستجيب لمتطلبات التدريس المتمايز. كما بينت نجدي والغامدي

(2020) قابلية مهارات التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية للتنمية من خلال تدريب منظم يجمع بين التخطيط والتنفيذ والتقويم.

مما سبق يتضح أن الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية غير منفصلة من الناحية التطبيقية والإجرائية، بل يمكن عدَّها منظومة متكاملة تتطلب من المعلم معرفة بالمحتوى العلمي وخصائص المتعلمين، وكفاءة في التقويم وإدارة الصف، وقدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى قرارات تدريسية قابلة للتنفيذ والتعديل في ضوء استجابات الطلاب. ومن ثم، تمثل هذه الممارسات المتغير الناتج الذي يسعى النموذج الحالي إلى تفسيره في ضوء تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم.

2.2 تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية

تتوزع تحديات تطبيق التعلم المتمايز على أربعة أبعاد مترابطة هي: المحتوى، وعملية التدريس، والتقويم، والبيئة والتنظيم (Gaitas & Alves Martins, 2017؛ العتيبي والروساء، 2018). إذ ترتبط تحديات المحتوى بكثافة المقرر الدراسي، وصعوبة تكييف المادة العلمية إلى مستويات متعددة تراعي التفاوت في مستويات الطلاب، والحاجة إلى تبسيط بعض المفاهيم وإثراء مفاهيم أخرى، ومحدودية المصادر والمواد التعليمية القابلة للتكييف والتحوير لتطبيق إجراءات التعليم المتمايز. أما تحديات عملية التدريس فتشمل الصعوبات المتعلقة بالإدارة الصفية، وتنظيم أنشطة متزامنة تراعي المجموعات المتمايزة المختلفة في الصف الدراسي، وإدارة هذه المجموعات المتمايزة، ومتابعة تقدم الطلاب بشكل متمايز، وتقديم تغذية راجعة تتناسب مع اختلاف احتياجاتهم، وتنويع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية. وتشمل تحديات التقويم صعوبات متعلقة بتصميم أساليب تقويم متنوعة للكشف عن مستويات الطلاب وتراعي اختلاف قدراتهم، ومتابعة تقدم كل طالب، والاستفادة من نتائج التقويم في تعديل التدريس (Gaitas & Alves Martins, 2017؛ البلطان، 2017). أما تحديات البيئة المدرسية والتنظيم فتشمل ضيق المساحات الصفية، ومحدودية الموارد التعليمية والتقنيات والوسائل الداعمة، وكثرة الأعباء المدرسية على المعلمين والحصص الدراسية، وضيق وقت التخطيط والتنفيذ، وصعوبة إدارة الصفوف، وضعف الدعم الذي توفره الإدارة المدرسية (Gibbs, 2023؛ البلطان، 2017). وتشير هذه الادبيات إلى أن تحديات تطبيق التعلم المتمايز تمثل شبكة متعددة من العوامل تتشكل من تفاعل متطلبات المحتوى وعملية التدريس وأساليب التقويم مع الظروف البيئية والتنظيمية المحيطة بالممارسة الصفية.

وفي الجانب النظري، قد تحد التحديات من قدرة المعلم على تنفيذ ممارسات تتطلب وقتًا وموارد وتنسيقًا ومتابعة مستمرة. وقد ربطت الأدبيات بين متطلبات تطبيق التعليم المتمايز والضغط المهني، وأظهرت أن محدودية الموارد والدعم قد تؤثر على استمرارية التطبيق (Gibbs, 2023; Pozas et al., 2023). ويتفق ذلك مع ما توصل إليه البلطان (2017) بشأن ارتباط كثرة الأعباء، ومحدودية البيئة الصفية، ونقص

الموارد، وضعف بعض مهارات إدارة الصف بمستوى ممارسة التدريس المتمايز. وبناءً على ذلك، تفترض الدراسة أن ارتفاع تحديات التطبيق يؤدي إلى انخفاض الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

2.3الكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية

العنصر الثاني من عناصر نموذج هذه الدراسة يرتبط بالكفاءة الذاتية للمعلم التي يمكن تعريفها بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم الأفعال اللازمة وتنفيذها لتحقيق أداء محدد (Bandura, 1997). وفيما يتعلق بالجانب التدريسي، لا تعني الكفاءة الذاتية امتلاك المعلم للمعرفة أو المهارة فقط، بل تشير إلى ثقته في قدرته على استخدام هذه المعارف والمهارات أثناء التدريس. وهذا يساعد المعلم في عملية اختيار المهمات التدريسية، ومقدار الجهد لكل مهمة، والصعوبات المتوقعة، وكيفية تذليلها، واختيار وتنفيذ عمليات التقويم للطلاب، وتوقعات التقويم من حيث النجاح أو الفشل، والتعامل مع نتائجه. لذلك تفسر الكفاءة الذاتية - بشكل جيد - السلوك المهني للمعلم فليست سمة عامة منفصلة عن المهام والسياقات التدريسية المختلفة التي ينفذها المعلم، فهي تؤثر في هذه السياقات التدريسية المختلفة وتتأثر بها. إذ تظهر الأدبيات أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط بجودة التدريس، ولا سيما إدارة الصف، وتنشيط تفكير الطلاب، وتوفير مناخ صفي داعم (Burić & Kim, 2020). كما تبين أنها تمثل موردًا شخصيًا مهمًا في التعلم المهني المرتبط بالتعليم المتمايز، وأن ارتفاعها يرتبط بتطور ممارسات تطبيق التعلم المتمايز لدى المعلمين المبتدئين واستمرارهم في تحسينها (De Neve et al., 2015). وفي سياق التعليم المتمايز تحديدًا، ثبت ارتباط الكفاءة الذاتية والحماس إيجابيًا بالممارسات التي يرى المعلمون أنها تساعد في تحديد احتياجات المتعلمين وقياس مستوى تحصيلهم (Kalinowski et al, 2024).

وفي السياق السعودي، توصلت حكمي والأحمد (2019) إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم في المجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والمهنية. وفي المقابل، وجدت الحربي والشمراني (2018) أن فعالية الذات لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة إجمالًا، مع ارتفاع الفعالية الشخصية مقارنة بتوقعات المخرجات. ويشير هذا التباين إلى أن تقديرات الكفاءة الذاتية قد تختلف باختلاف أبعاد القياس، وطبيعة المهام التدريسية، والسياق المهني، وخصائص العينة.

وفيما يتعلق بالتدريس الفعلي باستخدام التعلم المتمايز، يحتاج المعلم إلى الثقة بقدرته على تشخيص احتياجات الطلاب، وتصميم الأنشطة المساندة، وإدارة المجموعات الصفية المختلفة التي يتطلبها التعلم المتمايز، وتنويع أساليب التقويم، والاستمرار في تعديل التدريس بشكل مستمر. وتوقع الصعوبات المختلفة والتعامل معها بفعالية. وهذا ما تؤيده النظرية المعرفية الاجتماعية، إذ ترى أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مقدار الجهد والمثابرة والاستعداد لمواجهة المهمات المعقدة (Bandura, 1997). كما تشير الأدبيات

كذلك إلى ارتباط الكفاءة الذاتية باستعداد المعلمين لتطبيق التعليم المتمايز وتطوير ممارساتهم المهنية المرتبطة به (Dixon et al., 2014; De Neve et al., 2015)، وإلى ارتباطها إيجابيًا بالممارسات التي يقوم بها المعلمون أثناء تطبيق التعلم المتمايز في المرحلة الابتدائية (Kalinowski et al., 2024). ومن ثم، يُتوقع أن تمثل الكفاءة الذاتية عنصراً رئيساً يدعم قدرة المعلم على تحويل معرفته بالتعلم المتمايز إلى ممارسات تدريسية تستجيب للفروق الفردية.

2.4 تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية

لا يمكن قصر التحديات المرتبطة بتطبيق التعلم المتمايز على مستوى الممارسات التدريسية فقط، بل قد ترتبط ارتباطاً عضوياً باعتقاد المعلم على قدرته تنفيذ هذه الممارسات. وهذا ما تؤكده النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، إذ تتشكل الكفاءة الذاتية بدرجة كبيرة من خلال تفسير الفرد لخبراته السابقة؛ إذ تسهم خبرات النجاح والإتقان في تعزيز اعتقاده بقدرته، في حين قد يؤدي تكرار خبرات التعثر والصعوبات المختلفة التي مرت على المعلم عند تطبيق هذه الممارسات إلى إضعاف هذا الاعتقاد، ولا سيما عندما تكون خبرات النجاح السابقة محدودة (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). كما لا يمكن اهمال الظروف المحيطة بالمعلم على المستوى الإداري والمهني، مثل: توفر الموارد، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والدعم والتفاعل المهني، إذ ترتبط بتطور كفاءته الذاتية وقدرته على تطوير ممارسات التعليم المتمايز (De Neve et al., 2015). ومن ثم، لا يتحدد أثر خبرات النجاح أو التعثر بنتائج أداء الطلاب وحدها، بل بالطريقة التي يفسر بها المعلم هذه النتائج في ضوء قدراته والموارد والظروف المحيطة ورغبته بالتطوير والعمل بناء على هذه الأداءات.

وفي سياق التعلم المتمايز، يواجه المعلم تحديات تتعلق بتكييف المحتوى، وضيق وقت التخطيط، وإدارة الأنشطة لمجموعات متعددة، وتنويع التقويم، ومتابعة تقدم الطلاب، ومحدودية الموارد والدعم المدرسي (Gaitas & Alves Martins, 2017; Gibbs, 2023). وتكتسب هذه العوامل أهمية في تفسير الكفاءة الذاتية؛ إذ أظهرت الأدبيات أن الموارد المتاحة للمعلم، مثل الاستقلالية المهنية، والحوار التأملي، والمسؤولية الجماعية، والدعم المهني، ترتبط بتطور كفاءته الذاتية وتعلمه المهني في مجال التعلم المتمايز (De Neve et al., 2015; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). وعندما تتكرر صعوبات التطبيق دون موارد كافية أو دعم فعال، قد تسهم في أن يفسر المعلم تعثره على أنه مؤشر على محدودية قدرته على تنفيذ التدريس المتمايز، حتى لو بدى أن هذا التعثر خارج عن إرادته. وبناءً على هذا التفسير النظري، تفترض الدراسة أن ارتفاع تحديات تطبيق التعلم المتمايز يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية للمعلم.

2.5 الدور الوسيط للكفاءة الذاتية

تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن الظروف البيئية والتنظيمية لا تؤثر في السلوك المهني بصورة آلية، بل يتحدد جانب من أثرها من خلال تفاعلها مع معتقدات الفرد بشأن قدرته على التعامل معها (Bandura, 1986). وانطلاقًا من هذا التصور، قد ترتبط تحديات تطبيق التعلم المتمايز بالممارسات التدريسية من خلال مسارين مترابطين. يتمثل المسار الأول في العلاقة المباشرة؛ إذ قد تحد صعوبة تكييف المحتوى، وضيق وقت التخطيط، وتعدد متطلبات التقويم، وتعقيد إدارة الأنشطة والمجموعات الصفية، ومحدودية الموارد والدعم المدرسي من قدرة المعلم على تنفيذ الممارسات المرتبطة بمعالجة لفروق الفردية بانتظام (Gaitas & Alves Martins, 2017; Gibbs, 2023). أما المسار الثاني فيتعلق بمدى تأثير تكرار صعوبات التطبيق وغياب الموارد الداعمة ودورهما في إضعاف ثقة المعلم بقدرته على تنفيذ التدريس المتمايز، والذي ينعكس بدوره في انخفاض الكفاءة الذاتية وبالتالي يؤثر في مقدار الجهد والمثابرة والاستعداد لتجريب الممارسات الجديدة وتعديل التدريس. وتدعم الأدبيات هذا التصور بصورة جزئية؛ فقد ارتبطت الموارد المهنية والكفاءة الذاتية بتطور ممارسات التعليم المتمايز لدى المعلمين، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية بجودة الممارسات التدريسية وتطبيق التعليم المتمايز (Burić & Kim, 2020; De Neve et al., 2015; Kalinowski et al., 2024). وبناءً على ذلك، تختبر الدراسة الكفاءة الذاتية بوصفها آلية نفسية محتملة تنتقل من خلالها علاقة تحديات التطبيق بالممارسات التدريسية، دون افتراض تحقق هذا الدور قبل اختباره إحصائيًا. وبذلك، تمثل الكفاءة الذاتية آلية محتملة تفسر كيفية انتقال أثر التطبيق إلى السلوك التدريسي.

فروض الدراسة

استنادًا إلى مشكلة الدراسة، وما كشفت عنه الأدبيات والدراسات السابقة من علاقات محتملة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز، والكفاءة الذاتية للمعلم، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية، تسعى الدراسة إلى اختبار طبيعة هذه العلاقات بصورة مباشرة، والتحقق من الدور الوسيط المحتمل للكفاءة الذاتية في العلاقة بين تحديات التطبيق والممارسات التدريسية. وعليه، صيغت فروض الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الأولى :تؤثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز تأثيرًا سلبيًا في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الفرضية الثانية :تؤثر الكفاءة الذاتية للمعلم تأثيرًا إيجابيًا في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الفرضية الثالثة :تؤثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز تأثيرًا سلبيًا في الكفاءة الذاتية للمعلم لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الفرضية الرابعة :تتوسط الكفاءة الذاتية للمعلم العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة

انطلاقًا من أسئلة الدراسة، تهدف الدراسة إلى وصف مستويات المتغيرات محل الدراسة، والكشف عن طبيعة العلاقات بينها، واختبار النموذج البنائي المقترح بما يتضمنه من آثار مباشرة وغير مباشرة، ولا سيما الدور الوسيط المحتمل للكفاءة الذاتية للمعلم في العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية. وتتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

تحديد مستوى تحديات تطبيق التعلم المتمايز لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

تحديد مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الكشف عن طبيعة العلاقات بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

اختبار أثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

اختبار أثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز في الكفاءة الذاتية للمعلم.

اختبار الدور الوسيط للكفاءة الذاتية للمعلم في العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، تسعى الدراسة إلى الكشف عن مستويات متغيراتها الأساسية، وفحص العلاقات المباشرة وغير المباشرة بينها، بما يساعد على فهم العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية. وعليه، تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

ما مستوى تحديات تطبيق التعلم المتمايز لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ما طبيعة العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

إلى أي مدى تؤثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز والكفاءة الذاتية للمعلم في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية؟

إلى أي مدى تؤثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز في الكفاءة الذاتية للمعلم؟

هل تتوسط الكفاءة الذاتية للمعلم العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية؟

3. المنهجية

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي الارتباطي، من خلال تصميم مقطعي يهدف إلى قياس تحديات تطبيق التعلم المتمايز، والكفاءة الذاتية للمعلم، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، والكشف عن طبيعة العلاقات بينها. كما وظفت الدراسة نمذجة المعادلات البنائية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) لاختبار النموذج البنائي المقترح، والتحقق من الآثار المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، بما في ذلك اختبار الدور الوسيط للكفاءة الذاتية للمعلم في العلاقة بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

3.1 التصميم والسياق

اعتمدت الدراسة تصميمًا كميًا مقطعيًا ذا غرض تفسيري استكشافي. وجُمعت البيانات من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك خلال عام 2026م. واختير PLS-SEM لأن النموذج يجمع بين أبنية انعكاسية وبناء أعلى تكويني، ويستهدف تفسير التباين واختبار بنية هرمية (Hair et al., 2022).

3.2 الأداة والقياس

تكونت أداة الدراسة من 54 بندًا قياسيًا موزعة على ستة أبعاد، إلى جانب ثماني متغيرات تعريفية وديموغرافية. وشملت تحديات تطبيق التعلم المتمايز أربعة أبعاد هي: تحديات المحتوى، وقِيست بثمانية بنود؛ وتحديات عملية التدريس، وقِيست بسبعة بنود؛ وتحديات التقويم، وقِيست بثمانية بنود؛ وتحديات البيئة والتنظيم، وقِيست بتسعة بنود. كما قِيست الكفاءة الذاتية للمعلم بعشرة بنود، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية باثني عشر بندًا. واستُخدم مقياس اتفاق خماسي لقياس بنود تحديات التطبيق والكفاءة الذاتية، في حين استُخدم مقياس تكرار خماسي لقياس بنود الممارسات التدريسية. وفي جميع المقاييس، تشير الدرجات الأعلى إلى ارتفاع مستوى المتغير المقاس.

بدأ تقييم نموذج القياس بإدراج جميع البنود القياسية، ثم فُحصت التحميلات الخارجية، ومؤشرات الثبات، والصدق التقاربي، مع مراعاة الحفاظ على التغطية المفاهيمية لكل بُعد. وأظهرت النتائج الأولية انخفاض التحميل الخارجي للمؤشر CON6 إلى 0.409، وبلوغ تحميل CON1 نحو 0.552، وتحميل PROC3 نحو 0.546. كما بلغ متوسط التباين المستخرج في النموذج الأولي 0.435 لبُعد تحديات المحتوى و0.476 لبُعد تحديات عملية التدريس. واستنادًا إلى هذه النتائج، استُبعد المؤشران CON6 وPROC3، ثم أُعيد تقدير النموذج، وبعد ذلك استُبعد المؤشر CON1. وأسهمت هذه التعديلات في رفع متوسط التباين المستخرج لبُعد تحديات عملية التدريس إلى 0.507، بينما ارتفع في بُعد تحديات المحتوى إلى 0.488. وعلى الرغم من بقاء القيمة الأخيرة دون الحد المرجعي البالغ 0.50 بفارق طفيف، فقد أُبقي على المؤشرات المتبقية تجنبًا لإضعاف التغطية المفاهيمية للبُعد من خلال حذف بنود إضافية استنادًا إلى التحسين الإحصائي وحده. ولذلك عُدّ الصدق التقاربي لبُعد تحديات المحتوى مقبولًا بصورة مشروطة، مع مراعاة هذا القيد عند تفسير النتائج.

تكوّن نموذج القياس النهائي لبُعد تحديات المحتوى من ستة مؤشرات، ولبُعد تحديات عملية التدريس من ستة مؤشرات، في حين احتُفظ بجميع مؤشرات تحديات التقويم، والبيئة والتنظيم، والكفاءة الذاتية، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية. واقتصر استبعاد المؤشرات CON1 وCON6 وPROC3 على التحليل الإحصائي، إذ ظلت هذه المؤشرات ضمن الأداة الأصلية وملف البيانات، ولم تُحذف الاستجابات المرتبطة بها من قاعدة البيانات. وعند تفسير النتائج، عُدّ بُعد تحديات المحتوى مقبولًا بصورة مشروطة؛ لأن متوسط التباين المستخرج اقترب من الحد الإرشادي البالغ 0.50، مع تحقق الثبات المركب والحفاظ على التغطية المفاهيمية للبُعد. ولذلك أُخذ هذا القيد في الحسبان عند تفسير نتائج نموذج القياس والعلاقات البنيوية المرتبطة بهذا البُعد.

3.4 تدقيق البيانات

سبق التحليل الإحصائي تدقيقٌ منظم لسلامة ملف البيانات وبنيته. وتكوّن الملف النهائي من 62 متغيرًا، شملت ثماني متغيرات تعريفية وديموغرافية و54 بندًا قياسيًا. وأظهر الفحص خلو المتغيرات المستخدمة من القيم المفقودة، وعدم وجود استجابات خارج نطاق مقاييس الإجابة المعتمدة. كما تضمن ملف التصدير الأولي ستة أعمدة فارغة بالكامل نتجت عن تكرار تقني في عملية التصدير؛ لذلك حُذفت لعدم احتوائها على بيانات فعلية، من دون أن يترتب على ذلك فقدان أي بند قياسي أو استجابة من استجابات المشاركين.

وكشف فحص أنماط الاستجابة عن ثلاث حالات اتسمت بتكرار الإجابة نفسها عبر عدد كبير من البنود، إضافة إلى حالة واحدة أظهرت تنوعًا محدودًا في الاستجابات. ومع ذلك، احتُفظ بالحالات الأربع في

التحليل الأساسي؛ لعدم توفر دليل موضوعي مستقل يثبت عدم جدية الاستجابة، ولأن استبعادها - اعتمادًا على نمط الإجابة وحده - قد يؤدي إلى حذف انتقائي يؤثر في نتائج العينة المحدودة. وأُخذت هذه الملاحظة في الحسبان عند تفسير النتائج والإفصاح عن حدود الدراسة. ولم تُنشأ أو تُكرر أو تُضاعف أي استجابة بغرض زيادة حجم العينة، بل استندت جميع التحليلات إلى الحالات الثلاثين الفعلية بعد التحقق من نطاق القيم، والقيم المفقودة، واتساق أسماء المتغيرات، وسلامة بنية ملف البيانات.

3.5 استراتيجية التحليل

نُفذ التحليل باستخدام برنامج SmartPLS، الإصدار 4.1.1.8، وفق أسلوب المرحلتين المنفصلتين لتقدير بناء تحديات تطبيق التعلم المتمايز متعدد الأبعاد. في المرحلة الأولى، قُدرت ستة أبنية قياسية هي: تحديات المحتوى، وتحديات عملية التدريس، وتحديات التقويم، وتحديات البيئة والتنظيم، والكفاءة الذاتية، والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية. وشمل تقييم نموذج القياس فحص التحميلات الخارجية للمؤشرات، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات rho_A، والثبات المركب rho_C، ومتوسط التباين المستخرج (AVE) للتحقق من الثبات والصدق التقاربي، إضافة إلى نسبة HTMT للتحقق من الصدق التمييزي بين الأبنية. وبعد تنقيح نموذج القياس واستبعاد المؤشرات CON1 وCON6 وPROC3 من التحليل الإحصائي، استُخرجت درجات المتغيرات الكامنة للأبعاد الأربعة المكونة لتحديات التطبيق، تمهيدًا لاستخدامها في المرحلة الثانية لتقدير البناء الكلي واختبار النموذج البنائي.

في المرحلة الثانية، استُخدمت درجات المتغيرات الكامنة لأبعاد تحديات المحتوى، وعملية التدريس، والتقويم، والبيئة والتنظيم بوصفها مؤشرات تسهم في تكوين البناء الكلي لتحديات تطبيق التعلم المتمايز (CH). وفي المقابل، أُعيد تقدير الكفاءة الذاتية (SE) والممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية (PR) باستخدام بنودهما الأصلية. وشمل تقييم بناء التحديات الكلي فحص التداخل الخطي بين أبعاده من خلال قيم معامل تضخم التباين الخارجية (VIF)، وتقدير الأوزان الخارجية ودلالتها الإحصائية، والاستعانة بالتحميلات الخارجية لتقييم الإسهام المطلق للأبعاد، إلى جانب مراعاة الأهمية النظرية والمفاهيمية لكل بُعد. وبعد التحقق من ملاءمة نموذج القياس، اختُبرت المسارات البنيوية المباشرة من تحديات التطبيق إلى الممارسات التدريسية (CH→PR)، ومن تحديات التطبيق إلى الكفاءة الذاتية (CH→SE)، ومن الكفاءة الذاتية إلى الممارسات التدريسية (SE→PR)، إضافة إلى اختبار الأثر غير المباشر لتحديات التطبيق في الممارسات التدريسية عبر الكفاءة الذاتية (CH→SE→PR). كما شمل تقييم النموذج البنائي فحص التداخل الخطي بين المتغيرات المتنبئة باستخدام قيم VIF الداخلية، وتقدير معاملات التحديد (R^2) ومعاملات التحديد المعدلة، وأحجام الأثر (f^2).

أُجري تحليل Bootstrap باستخدام 1,000 عينة فرعية، مع اختيار الإعداد (slower) Complete، واختبار ثنائي الطرف عند مستوى دلالة 0.05، وطريقة Percentile لتقدير فترات الثقة، مع تثبيت البذرة العشوائية لضمان إمكان إعادة التحليل. واستُخدمت نتائج التحليل في تقدير الأخطاء المعيارية، وقيم t وp، وفترات الثقة عند مستوى 95% لمعاملات المسارات، والأثر غير المباشر، والأوزان والتحميلات الخارجية لأبعاد بناء التحديات الكلي. وقد فُسرت النتائج بوصفها أدلة استكشافية مرتبطة بالعينة الحالية، مع النظر إلى اتجاه المعاملات وأحجامها وفترات الثقة إلى جانب الدلالة الإحصائية. كما لم تُفسر النتائج غير الدالة بوصفها دليلًا قاطعًا على غياب العلاقة، بل تشير إلى عدم كفاية الأدلة الإحصائية لدعمها ضمن البيانات والعينة المستخدمة.

4. النتائج

4.1 تدقيق البيانات والخصائص الوصفية

فيما يتعلق بحالات المحاور جميعها؛ فقد تم إدراجها دون حذف في التحليل ولم توجد قيم مفقودة. كانت المتوسطات مرتفعة للتحديات الكلية والكفاءة الذاتية والممارسات، مما يدل على أن إدراك التحديات لا يتعارض بالضرورة مع ارتفاع الممارسة المبلغ عنها. بلغ متوسط التحديات الكلية 3.899، والكفاءة الذاتية 4.220، والممارسات 4.308.

جدول (1)

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغير/البعد	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	الأدنى	الأعلى
تحديات المحتوى	8	3.942	0.666	2.500	5.000
تحديات عملية التدريس	7	3.924	0.666	2.571	5.000
تحديات التقويم	8	3.633	1.022	1.250	5.000
تحديات البيئة والتنظيم	9	4.078	0.835	1.556	5.000
إجمالي تحديات التعلم المتمايز	32	3.899	0.693	2.250	5.000
الكفاءة الذاتية	10	4.220	0.603	3.000	5.000
الممارسات التدريسية	12	4.308	0.597	3.000	5.000

4.2 نموذج القياس من الدرجة الأولى

أظهر نموذج القياس النهائي الذي تم تصميمه بعد استبعاد المؤشرات CON1 وCON6 وPROC3، مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي والصدق التقاربي. وقد تراوحت قيم ألفا كرونباخ بين 0.810 لبُعد تحديات عملية التدريس و0.946 لبُعد تحديات التقويم، بينما تراوحت قيم الثبات المركب (rho_C) بين

0.850 لبُعد تحديات المحتوى و0.950 للممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية. كما تجاوز متوسط التباين المستخرج (AVE) الحد الإرشادي البالغ 0.50 في خمسة من الأبنية الستة؛ إذ بلغ 0.507 لتحديات عملية التدريس، و0.567 لتحديات التقويم، و0.643 لتحديات البيئة والتنظيم، و0.606 للكفاءة الذاتية، و0.615 للممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية. وتشير هذه القيم، في مجملها، إلى تحقق مستويات ملائمة من الثبات والصدق التقاربي لهذه الأبعاد، مع بقاء بُعد تحديات المحتوى بحاجة إلى تقييم منفصل بسبب انخفاض قيمة AVE بنسبة ضئيلة عن الحد الإرشادي.

بلغ متوسط التباين المستخرج (AVE) لبُعد تحديات المحتوى 0.488، وهي قيمة تقل بفارق طفيف عن الحد الإرشادي البالغ 0.50. ومع ذلك، حقق البُعد مستويات مقبولة من الثبات؛ إذ بلغت قيمة ألفا كرونباخ 0.826، وبلغ معامل rho_A مقدار 0.867، والثبات المركب 0.850. وبالنظر إلى اقتراب قيمة AVE من الحد الإرشادي، وتحقق مؤشرات الثبات، وأهمية الحفاظ على التغطية المفاهيمية للبُعد، عُدّ قياس تحديات المحتوى مقبولًا بصورة مشروطة، مع مراعاة هذا القيد عند تفسير النتائج. أما بُعد تحديات التقويم، فقد سجل قيمة منخفضة لمعامل rho_A بلغت 0.572، على الرغم من ارتفاع ألفا كرونباخ إلى 0.946، والثبات المركب إلى 0.910، ومتوسط التباين المستخرج إلى 0.567. ويشير عدم الاتساق بين هذه المؤشرات إلى احتمال عدم استقرار تقدير rho_A في العينة الحالية؛ لذلك استند تقييم البُعد إلى مجمل مؤشرات الثبات والصدق، لا إلى هذا المعامل منفردًا، مع التأكيد على ضرورة إعادة الفحص باستخدام عينة أكبر حجماً.

وبالنسبة لنتائج نسبة السمات غير المتجانسة إلى السمات المتجانسة (HTMT) فقد تحقق الصدق التمييزي بين جميع محاور الاستبانة؛ إذ تراوحت القيم بين 0.185 و0.861، وظلت جميعها دون الحد البالغ 0.90. إذ سُجلت أعلى قيمة بين محوري تحديات البيئة والتنظيم وتحديات عملية التدريس (HTMT = 0.861)، تلتها العلاقة بين محوري تحديات المحتوى وتحديات البيئة والتنظيم (HTMT = 0.806)، ثم العلاقة بين محوري تحديات التقويم وتحديات المحتوى (HTMT = 0.793). وعلى الرغم من أن القيمة 0.861 تجاوزت بفارق محدود المعيار الأكثر تحفظًا البالغ 0.85، فإنها بقيت ضمن الحد المقبول البالغ 0.90. ويشير ذلك إلى وجود تقارب مفاهيمي نسبي بين تحديات البيئة والتنظيم، وتحديات عملية التدريس، وهو تقارب منطقي وذلك لتداخل العوامل الصفية والتنظيمية مع الممارسات الفعلية للتدريس التي يقوم بها المعلم، ولكن لم يصل إلى الحد المعياري 0.90 الذي يستلزم إعادة النظر عند تجاوزه.

جدول(2)

جودة نموذج القياس من الدرجة الأولى

البعد	الرمز	المؤشرات	مدى التحميلات	α	rho_A	rho_C	AVE	الحكم
تحديات التقويم	ASSESS	8	-0.535 0.915	0.946	0.572	0.910	0.567	مقبول مع عدم استقرار rho_A
تحديات المحتوى	CON	6	-0.594 0.764	0.826	0.867	0.850	0.488	مقبول مشروطًا
تحديات البيئة والتنظيم	ENV	9	-0.722 0.879	0.932	0.952	0.942	0.643	مقبول
الممارسات التدريسية	PR	12	-0.641 0.871	0.942	0.947	0.950	0.615	مقبول
تحديات التدريس	PROC	6	-0.602 0.798	0.810	0.826	0.860	0.507	مقبول
الكفاءة الذاتية للمعلم	SE	10	-0.570 0.864	0.926	0.927	0.938	0.606	مقبول

ملاحظة. تمثل القيم نتائج نموذج القياس النهائي في المرحلة الأولى بعد استبعاد المؤشرات CON1 وCON6 وPROC3 من النموذج الإحصائي. وتعني ASSESS تحديات التقويم، وCON تحديات المحتوى، وENV تحديات البيئة والتنظيم، وPROC تحديات عملية التدريس، وSE الكفاءة الذاتية، وPR الممارسات التدريسية.

4.3 تقييم البناء الأعلى لتحديات التطبيق

قُيم البناء الأعلى لتحديات تطبيق التعلم المتمايز بوصفه بناءً تكوينيًا يتكون من درجات أبعاده الأربعة المستخرجة من المرحلة الأولى. ولم تظهر مشكلة تعدد خطي حرجة بين الأبعاد؛ إذ بلغت قيم VIF مقدار 1.386 لتحديات التقويم، و2.471 لتحديات المحتوى، و3.235 لتحديات البيئة والتنظيم، و2.313 لتحديات عملية التدريس. وتقع هذه القيم دون الحد الإرشادي 5، بما يدعم إمكان تقدير المساهمات النسبية للأبعاد دون تأثر حرج بالتداخل الخطي. لم تكن الأوزان الخارجية للأبعاد الأربعة دالة إحصائيًا؛ إذ

بلغ وزن تحديات التقويم 0.098 (p = 0.806)، والمحتوى 0.503 (p = 0.397)، والبيئة والتنظيم 0.435 (p = 0.507)، وعملية التدريس 0.094 (p = 0.859). غير أن التحميلات الخارجية قدمت دليلًا على الصلة المطلقة لمعظم الأبعاد بالبناء الأعلى؛ فقد بلغ تحميل تحديات المحتوى 0.934 وكان دالًا إحصائيًا (p < 0.001)، وبلغ تحميل البيئة والتنظيم 0.927 وكان دالًا (p < 0.001)، وبلغ تحميل عملية التدريس 0.760 وكان دالًا (p = 0.003). أما تحميل تحديات التقويم فبلغ 0.559 واقترب من مستوى الدلالة التقليدي (p = 0.053).

تشير هذه النتائج إلى أن الأبعاد الأربعة ترتبط بالمجال الكلي لتحديات التطبيق، في حين لم تكن مساهماتها النسبية الفريدة مستقرة داخل العينة المحدودة. ونظرًا إلى أن البناء تكويني، وأن حذف أي من أبعاد المحتوى، أو التدريس، أو التقويم، أو البيئة والتنظيم يغير المجال المفاهيمي للتحديات الكلية، فقد احتُفظ بالأبعاد الأربعة. واستند قرار الاحتفاظ إلى قيم VIF المقبولة، وقوة تحميلات ثلاثة أبعاد، واقتراب تحميل التقويم من الدلالة، والأهمية النظرية ومحتوى كل مكون، لا إلى دلالة الأوزان الخارجية وحدها.

جدول (3)

تقيم البناء التكويني الأعلى للتحديات (CH)

البعد	VIF	الوزن	t	p	التحميل	t	p	القرار
التقويم	1.386	0.098	0.245	0.806	0.559	1.940	0.053	احتفاظ لأهميته المفاهيمية
المحتوى	2.471	0.503	0.848	0.397	0.934	3.736	أقل من 0.001	احتفاظ
البيئة والتنظيم	3.235	0.435	0.663	0.507	0.927	4.375	أقل من 0.001	احتفاظ
عملية التدريس	2.313	0.094	0.178	0.859	0.760	3.031	0.003	احتفاظ

4.4 النموذج البنائي واختبار الفروض

أظهرت نتائج فحص التعدد الخطي الداخلي؛ عدم وجود مشكلة حرجة بين المتغيرات؛ إذ تراوحت قيم VIF الداخلية بين 1.000 و1.177. وبذلك لا يمكن تفسير عدم دلالة بعض المسارات بوجود تداخل خطي مرتفع بين التحديات الكلية والكفاءة الذاتية. وبلغ معامل التحديد للممارسات التدريسية R^2 = 0.576، وبلغ معامل التحديد المعدل 0.544، مما يعني أن التحديات الكلية والكفاءة الذاتية فسرتا معًا 57.6% من تباين الممارسات التدريسية داخل العينة. كما بلغ معامل التحديد للكفاءة الذاتية R^2 = 0.150، ومعامل التحديد المعدل 0.120، مما يشير إلى أن التحديات الكلية فسرت 15.0% من تباين الكفاءة الذاتية.

لم تدعم النتائج الفرضية الأولى؛ إذ جاء أثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز في الممارسات التدريسية إيجابيًا، خلاف الاتجاه السلبي المفترض، كما لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (β = 0.299، t = 1.412، p = 0.158)، وامتدت فترة الثقة من -0.147 إلى 0.701، بما يشمل الصفر. وبلغ حجم الأثر f^2 = 0.179، وهو حجم متوسط داخل العينة، إلا أن حجم الأثر لا يغير قرار عدم دعم الفرض ما دام اتجاه المسار مخالفًا للتوقع وفترة الثقة تشمل الصفر. دعمت النتائج الفرضية الثانية؛ إذ كان للكفاءة الذاتية أثر إيجابي ودال إحصائيًا في الممارسات التدريسية (β = 0.591، t = 3.423، p = 0.001)، وامتدت فترة الثقة من 0.196 إلى 0.919 دون أن تشمل الصفر. كما بلغ حجم الأثر f^2 = 0.699، مما يدل على مساهمة كبيرة للكفاءة الذاتية في تفسير الممارسات التدريسية مقارنة ببقية المسارات في النموذج. لم تدعم النتائج الفرض الثالث؛ إذ جاء أثر التحديات الكلية في الكفاءة الذاتية إيجابيًا، خلاف الاتجاه السلبي المفترض، ولم يكن دالًا إحصائيًا (β = 0.388، t = 1.602، p = 0.110)، وشملت فترة الثقة الصفر بامتدادها من -0.143 إلى 0.827. وبلغ حجم الأثر f^2 = 0.177، وهو حجم متوسط وصفيًا، لكنه لا يقدم دليلًا كافيًا على ثبات العلاقة أو اتجاهها. كذلك لم تدعم النتائج الفرض الرابع المتعلق بالوساطة؛ إذ بلغ الأثر غير المباشر للتحديات الكلية في الممارسات عبر الكفاءة الذاتية 0.229، ولم يكن دالًا إحصائيًا (t = 1.244، p = 0.214)، كما امتدت فترة الثقة من -0.088 إلى 0.693 وشملت الصفر. وعليه، لا تتوفر في العينة الحالية أدلة كافية على أن الكفاءة الذاتية تنقل أثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز إلى الممارسات التدريسية.

جدول (4).

نتائج اختبار الفروض

الفرض	المسار	β	t	p	فترة الثقة 95%	f^2	القرار
H1	PR ⟶ CH	0.299	1.412	0.158	[0.147-، 0.701]	0.179	غير مدعومة
H2	PR ⟶ SE	0.591	3.423	0.001	[0.196، 0.919]	0.699	مدعومة
H3	SE ⟶ CH	0.388	1.602	0.110	[0.143-، 0.827]	0.177	غير مدعومة
H4	PR ⟶ SE ⟶ CH	0.229	1.244	0.214	[0.088-، 0.693]	—	غير مدعومة

5. المناقشة

5.1 النتيجة الرئيسة: الكفاءة الذاتية بوصفها عاملاً داعماً للممارسة

دعمت النتائج الفرضية الثانية؛ إذ كان أثر الكفاءة الذاتية للمعلم في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية إيجابيًا ودالًا إحصائيًا (β = 0.591، t = 3.423، p = 0.001)، كما بلغ حجم الأثر مستوى كبيرًا (f^2 = 0.699). وتتفق هذه النتيجة مع النظرية المعرفية الاجتماعية، التي تفترض أن اعتقاد الفرد بقدرته يؤثر في اختياراته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومثابرته عند مواجهة متطلبات الأداء والصعوبات

المصاحبة له (Bandura, 1997). كما تنسجم مع الأدلة التي تربط الكفاءة الذاتية بالتعلم المهني المرتبط بالتعليم المتمايز، وجودة التدريس، والاستعداد لتطوير الممارسات المستجيبة لاختلاف احتياجات المتعلمين (De Neve et al., 2015; Kalinowski et al., 2024).

وتتسق النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه حكمي والأحمد (2019) خصوصاً ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية والمهنية؛ إذ تؤكد هذه النتيجة أهمية شعور المعلم بقدرته على تنفيذ متطلبات العمل التدريسي. كما تسهم نتائج الحربي والشمراني (2018)، التي أظهرت مستوى متوسطًا لفعالية الذات لدى معلمات العلوم مع تفاوت بين الفعالية الشخصية وتوقعات المخرجات، في توضيح أن الكفاءة الذاتية ليست اعتقادًا عامًا ثابتًا، بل قد تختلف باختلاف طبيعة المهمة التدريسية، والخبرة المهنية، والظروف السياقية. ومع ذلك، لم تختبر الدراستان السابقتان أثر الكفاءة الذاتية في الممارسات الداعمة للفروق الفردية بصورة مباشرة؛ ومن ثم، تتمثل إضافة الدراسة الحالية في إدراج الكفاءة الذاتية ضمن نموذج بنائي يشمل تحديات تطبيق التعلم المتمايز، وإظهار استمرار أثرها الموجب والقوي في الممارسات التدريسية بعد إدخال التحديات الكلية في النموذج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيق التعلم المتمايز يتطلب من المعلم اتخاذ قرارات متكررة في مواقف صفية متغيرة؛ مثل تعديل المحتوى والأنشطة، وإدارة مجموعات متعددة، وتنويع أساليب التقويم، وتقديم الدعم للمتعثرين والإثراء للمتقدمين. ويزداد احتمال تنفيذ هذه الممارسات عندما يثق المعلم بقدرته على التعامل مع تعقيدها والاستمرار فيها عند ظهور الصعوبات. وبذلك، قد تمثل الكفاءة الذاتية موردًا شخصيًا قريبًا من السلوك، يسهم في تحويل المعرفة المهنية إلى ممارسة تدريسية فعلية. ولا تعني هذه النتيجة أن الثقة بالقدرة يمكن أن تعوض وحدها نقص الوقت أو الموارد أو الدعم التنظيمي، بل تشير إلى أن توفر المعرفة والموارد قد لا يكون كافيًا ما لم يشعر المعلم بقدرته على استخدامها بفاعلية، وهذه نتيجة جوهرية في هذه الدراسة. وتترتب على ذلك أهمية ألا تقتصر برامج التطوير المهني على عرض استراتيجيات التعليم المتمايز، بل ينبغي أن تتضمن خبرات أقران فعالة، واستنساخ ممارسات ناجحة، وتغذية راجعة بناءة، وتطبيقًا عمليًا متكررًا يتيح للمعلم تعديل أدائه وتعزيز ثقته بقدرته.

5.2 التحديات المرتفعة والممارسات المرتفعة: نتيجة مخالفة للتوقع البسيط

لم تدعم النتائج الفرضيتين الأولى والثالثة؛ إذ لم يكن أثر تحديات تطبيق التعلم المتمايز في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية دالًا إحصائيًا، كما لم يكن أثرها في الكفاءة الذاتية دالًا. وجاء معاملا المسارين إيجابيين، خلافًا للاتجاه السلبي المفترض نظريًا، إلا أن فترات الثقة شملت الصفر واتسمت بالاتساع. ولذلك لا يمكن تفسير الاتجاه الإيجابي على أنه دليل على أن التحديات تعزز الممارسات أو الكفاءة الذاتية، كما لا يمكن عدّ عدم الدلالة دليلًا قاطعًا على غياب العلاقة. وتشير أحجام الأثر

الوصفية إلى احتمال وجود علاقة تستحق مزيدًا من الفحص، غير أن العينة الحالية لم توفر دقة إحصائية كافية لتحديد اتجاهها أو مدى استقرارها.

وينسجم هذه التفسير مع النتائج التي قدمتها الدراسات السعودية. فقد وجد البلطان (2017) أن معلمي العلوم مارسوا التدريس المتمايز بدرجة متوسطة رغم إدراكهم بعض المعوقات المتصلة بالأعباء المهنية، والبيئة الصفية، والموارد، والمحتوى، والتقويم. كما بينت العتيبي والروساء (2018) توفر متطلبات التدريس المتمايز بدرجة مرتفعة في بيئات تعلم العلوم التي تناولتها دراستهما، مع إبراز تعدد المكونات التدريسية والتنظيمية والمادية والاجتماعية المرتبطة بالتطبيق. وتشير هذه النتائج إلى أن إدراك التحديات لا يستلزم توقف الممارسة كليًا؛ فقد يطبق المعلم بعض ممارسات التمايز بصورة جزئية أو تعويضية رغم استمرار القيود، كما قد يصبح أكثر وعيًا بصعوبات التطبيق كلما ازداد انخراطه فيه.

وقد يفسر الاتجاه الإيجابي غير الدال في الدراسة الحالية أهمية الوعي الناتج عن الممارسة؛ فالمعلم الذي يطبق التعليم المتمايز بصورة أكبر قد يواجه تفاصيله العملية بصورة أعمق، ومن ثم يظهر في الوقت نفسه مستوى مرتفع من الممارسة وعن تحديات أكثر وضوحًا. وقد يعكس الاتجاه أيضًا جهودًا أخرى يبذلها بعض المعلمين لمواجهة القيود، والذين قد يكونون أكثر اهتمامًا بالتعليم المتمايز وأكثر انخراطًا فيه. ونظرًا إلى اعتماد الدراسة تصميمًا مقطعيًا، لا يمكن تحديد ما إذا كانت التحديات تسبق الممارسة وتؤثر فيها، أم أن محاولة التطبيق نفسها تزيد وعي المعلم بحجم التحديات.

وتدعو هذه النتيجة إلى تجنب التفسير الخطي المبسط الذي يفترض أن ارتفاع التحديات يؤدي بالضرورة إلى انخفاض الممارسة أو الكفاءة الذاتية. فقد تختلف استجابة المعلمين للتحديات باختلاف خبراتهم، ومواردهم، والدعم المتاح لهم، ومدى ثقتهم بقدرتهم على التعامل معها؛ إذ قد تمثل بعض المتطلبات حافزًا لبذل جهد إضافي لدى معلم يمتلك الموارد والكفاءة، بينما تتحول المتطلبات نفسها إلى عائق لدى معلم يفتقر إلى الوقت أو الدعم أو الخبرة. ولذلك ينبغي أن تفحص الدراسات المستقبلية أنواع التحديات بصورة أكثر تفصيلًا، وأن تميز بين التحديات التي تدفع إلى التكيف وتلك التي تعيق الأداء، مع قياس الدعم المؤسسي، والموارد المتاحة، والعبء المهني، والخبرة، إلى جانب الكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية.

5.3 عدم دعم الدور الوسيط للكفاءة الذاتية

لم تدعم النتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالدور الوسيط للكفاءة الذاتية؛ إذ لم يكن الأثر غير المباشر لتحديات تطبيق التعلم المتمايز في الممارسات التدريسية عبر الكفاءة الذاتية دالًا إحصائيًا (β = 0.229، p = 0.214)، كما شملت فترة الثقة الصفر. ولذلك لا تتوفر في العينة الحالية أدلة كافية إحصائياً على أن تحديات التطبيق ترتبط بالممارسات التدريسية من خلال تأثيرها في الكفاءة الذاتية. وقد يعود ذلك

إلى أن الكفاءة الذاتية لا تتشكل من تحديات تطبيق التعلم المتمايز وحدها، بل تتأثر بمصادر أوسع، من أبرزها خبرات النجاح السابقة، والنماذج المهنية الناجحة، والتغذية الراجعة، ودعم الزملاء، والقيادة المدرسية، والموارد المتاحة للمعلم (Bandura, 1997; De Neve et al., 2015). كما أن اكتشاف الأثر غير المباشر يتطلب تقدير مسارين مترابطين، وقد كان المسار من التحديات إلى الكفاءة الذاتية غير دال في النموذج الحالي، فضلًا عن أن محدودية حجم العينة أدت إلى انخفاض دقة التقدير واتساع فترة الثقة. وبناءً على ذلك، لا تستخدم الدراسة أوصاف الوساطة الكلية أو الجزئية، بل تخلص إلى عدم توفر دعم إحصائي للدور الوسيط ضمن العينة الحالية، مع بقاء هذا المسار بحاجة إلى إعادة الاختبار في عينات أكبر وأكثر تنوعًا.

5.4 الإسهامات النظرية والمنهجية

تدعم نتائج الدراسة التمييز بين تحديات تطبيق التعلم المتمايز بوصفها عوامل متعددة الأبعاد، والكفاءة الذاتية بوصفها عاملاً أكثر قربًا من الممارسة التدريسية. فقد ظهر للكفاءة الذاتية أثر مباشر وإيجابي في الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية، في حين لم تدعم النتائج دورها بوصفها آلية وسيطة تنتقل من خلالها علاقة التحديات بالممارسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن تفسير الممارسات التدريسية لا ينبغي أن يقتصر على قياس مستوى التحديات أو الكفاءة الذاتية بصورة منفصلة، بل يتطلب نموذجًا أكثر تكاملًا يراعي طبيعة العائق، والموارد والدعم المتاحين، وخبرات النجاح السابقة، ومدى انخراط المعلم الفعلي في تطبيق التعلم المتمايز. وعلى المستوى المنهجي، مثلت الدراسة تحديات تطبيق التعليم المتمايز بأبعاده المتعددة التي تتكون من تحديات المحتوى، وعملية التدريس، والتقويم، والبيئة والتنظيم، مع الحفاظ على استقلالية كل بعد وتحديد دوره كمكون مستقل، والذي يؤدي بشكل تكاملي لتكوين المعنى الكلي للتحديات المؤثرة لتطبيق هذا النوع من التعلم. كما فرقت الدراسة بين مقدار المساهمة النسبية لكل بُعد وقوة ارتباطه بالبناء الكلي، ولم تستبعد الأبعاد لمجرد عدم دلالة مساهمتها النسبية ما دامت أهميتها النظرية وارتباطها بالبناء قائمين. ويعزز هذا الإجراء سلامة التمثيل المفاهيمي للبناء.

6. الدلالات التطبيقية

تشير نتائج الدراسة إلى الحاجة إلى مسارين متكاملين لفهم طبيعة تطبيق التعلم المتمايز، هما: تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم، وتقليل الأعباء المهنية والتنظيمية المرتبطة بتطبيق هذا النوع من التعلم. على سبيل المثال، عند الحديث على مستوى التطوير المهني، ينبغي تصميم البرامج التدريسية المختلفة حول مواقف واقعية من تدريس العلوم، تبدأ بتشخيص احتياجات الطلاب، ثم التخطيط لممارسات تمايز محددة وقابلة للتنفيذ، وتجريبها داخل الصف، وملاحظة نتائجها، وتحليل أدلة تعلم الطلاب، وإعادة ضبط التدريس في ضوء هذه الأدلة. وتتيح هذه الدورة للمعلمين خبرات مهمة قد تساعدهم في إنجاح هذا النوع من التعلم،

وفرصًا لملاحظة نماذج تدريسية ناجحة، والحصول على تغذية راجعة بناءة، وهي مصادر تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية بصورة أعمق من البرامج القائمة على المحاضرات النظرية المنفصلة. ويتسق هذا التوجه مع ما توصلت إليه نجدي والغامدي (2020) من فاعلية برنامج تدريبي منظم في تنمية مهارات التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية، بما يدعم أهمية الجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق الموجَّه والتقويم المستمر في برامج التطوير المهني.

والمسار الثاني المهم لفهم طبيعة التعلم المتمايز يتمثل في المدرسة، إذ ينبغي تهيئة ظروف تنظيمية تقلل العبء الواقع على المعلم عند تطبيق التعلم المتمايز. ويشمل ذلك تخصيص وقت للتخطيط التعاوني، وتوفير مجموعات جاهزة من المهام المتدرجة الواضحة التي تساعد المعلم في إدارة هذا النوع من التعلم، وأدلة عملية لتكييف المحتوى، وأدوات للتقويم التشخيصي والتكويني، ومواد تعليمية قابلة للتعديل وفق احتياجات الطلاب. كما ينبغي تقديم دعم مهني في إدارة المجموعات المرنة وتنظيم الصفوف، بدلًا من مطالبة كل معلم بإعداد جميع البدائل التدريسية والتقويمية بصورة فردية وهو ما قد يأخذ الكثير من الوقت والجهد، وبالتالي يقود إلى صعوبات تراكمية تثبط المعلم وتقلل من رغبته في تطبيق هذا النوع من التعلم. وتتفق هذه الأولويات مع ما حدده البلطان (2017) من متطلبات ومعوقات ترتبط بطرائق التدريس، ومصادر التعلم، والتقويم، والبيئة الصفية، والأعباء المهنية. كما تنسجم مع ما توصلت إليه العتيبي والروساء (2018) من أن تهيئة بيئة تعلم العلوم الداعمة للتدريس المتمايز تتطلب تكامل الممارسات التدريسية وخصائص المحتوى مع الجوانب الإدارية، والتنظيمية، والمادية، والاجتماعية.

وفيما يتعلق بارتفاع إدراك المعلم لتحديات تطبيق التعلم المتمايز في هذه الدراسة فلا ينبغي تفسيره على أنه مؤشر على ضعف كفاءته المهنية؛ إذ من الممكن أنه يعكس خبرة أعمق في التطبيق ووعيًا أكبر بتعقيد متطلباته. ولذلك ينبغي تشخيص التحديات في ضوء مستوى الممارسة الفعلية، والكفاءة الذاتية، والموارد والدعم المتاحين، بدل تفسيرها بصورة منفصلة. وعلى مستوى السياسات التعليمية، تشير النتائج إلى أن توفير المواد والأدلة الجاهزة لا يكفي وحده ما لم يصاحبه تعزيز شعور المعلم بقدرته على استخدامها بفاعلية، كما أن تنمية الكفاءة الذاتية لا تعوض استمرار قيود وصعوبات توفير الوقت اللازم والموارد الداعمة وظروف العمل التي تسهل تطبيق التعلم المتمايز. ومن ثم، ينبغي أن تجمع مبادرات تطوير تعليم العلوم بين التنمية المهنية المستمرة، والدعم التنظيمي والتقني، وتوفير الموارد القابلة للاستخدام والتعديل، بما يخفف عبء التخطيط الفردي ويعزز استمرارية الممارسات التدريسية الداعمة للفروق الفردية.

7. الحدود والبحوث المستقبلية

تُفسَّر نتائج الدراسة في ضوء بعض الحدود المنهجية. فقد اعتمدت البيانات على استجابات ذاتية من مصدر واحد وفي نقطة زمنية واحدة، وهذا يقلل من إمكانية تفسير العلاقات بشكل سببي وقد يؤدي إلى

بعض التحيز في النتائج. كما أظهرت مراجعة الاستجابات وجود عدد قليل من الحالات منخفضة التنوع، وتم الإبقاء عليها لعدم وجود دليل واضح يستدعي حذفها.

وأظهر نموذج القياس بعض المؤشرات التي تستلزم الحذر؛ إذ استُبعدت المؤشرات CON1 و CON6 وPROC3، وبقي متوسط التباين المستخرج لبُعد تحديات المحتوى أقل بنسبة ضئيلة من الحد الإرشادي، كما ظهرت قيمة منخفضة لمعامل rho_A في بُعد تحديات التقويم، وظهر وتقارب نسبي بين تحديات البيئة والتنظيم وتحديات عملية التدريس. كما لم تكن الأوزان الخارجية لأبعاد التحديات دالة إحصائيًا؛ لذلك لا يمكن ترتيب هذه الأبعاد بحسب أهميتها استنادًا إلى التقديرات الحالية.

وينبغي أن تعيد الدراسات المستقبلية اختبار النموذج في سياقات ومناطق تعليمية متنوعة، باستخدام تصميمات مختلفة أو متغيرات أخرى ومصادر متعددة للبيانات، مثل: الملاحظة الصفية، وتحليل خطط الدروس، وتقديرات المشرفين، ومؤشرات تعلم الطلاب. كما يُوصى بمراجعة المؤشرات منخفضة الأداء، وإعادة فحص التمييز بين أبعاد التحديات، وتوسيع النموذج ليشمل الدعم المدرسي، ووقت التخطيط، وجودة التدريب، والحماس المهني، والعبء الوظيفي بوصفها متغيرات وسيطة أو معدلة. ويمكن كذلك مقارنة النموذج الكلي بنماذج بديلة تختبر أثر كل بُعد من أبعاد التحديات بصورة مستقلة، مع تقييم القدرة التنبؤية باستخدام PLSpredict وCVPAT.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

البلطان، إبراهيم بن عبد الله سليمان. (2017). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة جامعة شقراء، 7(1)، 61–102.

الحربي، نجلاء مرزوق محمد، والشمراني، سعيد بن محمد عبد الله. (2018). الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19*(13)، 474–496 . https://doi.org/10.21608/JSRE.2019.28354

حكمي، أحلام حسن، والأحمد، نضال بنت شعبان. (2019). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم. *مجلة كلية التربية، بورسعيد. (25). 807-821 https://doi.org/10.21608/JFTP.2019.42695

العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبد الله، والروساء، تهاني بنت محمد. (2018). بيئات تعلم العلوم في ضوء متطلبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12*(2) 807- 834

نجدي، إيمان أحمد، والغامدي، أماني خلف. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(30)، 97–108. https://doi.org/10.33977/1182-011-030-007

Arabic References

Al-Balṭān, Ibrāhīm ibn ʿAbd Allāh Sulaymān. (2017). Wāqiʿ wa-mutaṭallabāt istikhdām muʿallimī al-ʿulūm lil-tadrīs al-mutamāyiz wa-muʿawwiqāt taṭbīqihi min wijhat naẓarihim. *Majallat Jāmiʿat Shaqrāʾ, 7*(1), 61–102.

Al-Ḥarbī, Najlāʾ Marzūq Muḥammad, & Al-Shamrānī, Saʿīd ibn Muḥammad ʿAbd Allāh. (2018). Al-mumārasah al-taʾammuliyyah al-mihaniyyah wa-ʿalāqatuhā bi-faʿāliyyat al-dhāt li-muʿallimāt al-ʿulūm lil-marḥalah al-mutawassiṭah fī Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 19*(13), 474–496. https://doi.org/10.21608/JSRE.2019.28354

Ḥakamī, Aḥlām Ḥasan, & Al-Aḥmad, Niḍāl bint Shaʿbān. (2019). Mustawā al-kafāʾah al-dhātiyyah ladā muʿallimāt al-ʿulūm. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Būrsʿīd*, (25), 807–821. https://doi.org/10.21608/JFTP.2019.42695

Al-ʿUtaybī, Waḍḥā bint Ḥabāb ibn ʿAbd Allāh, & Al-Rūsāʾ, Tahānī bint Muḥammad. (2018). Bīʾāt taʿallum al-ʿulūm fī ḍawʾ mutaṭallabāt al-tadrīs al-mutamāyiz min wijhat naẓar muʿallimāt al-ʿulūm lil-marḥalah al-mutawassiṭah bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 12*(2), 807–834.

Najdī, Īmān Aḥmad, & Al-Ghāmidī, Amānī Khalaf. (2020). Faʿāliyyat barnāmij tadrībī qāʾim ʿalā al-taʿlīm al-mutamāyiz fī tanmiyat mahārāt al-taʿlīm al-mutamāyiz ladā muʿallimāt al-ʿulūm lil-marḥalah al-ibtidāʾiyyah fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 11*(30), 97–108. https://doi.org/10.33977/1182-011-030-007

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic achievement: Influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence, 10*(3), 55. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055

Alsamiri, Y. A., Hussain, M. A., Aljohani, M. M., & Alsawalem, I. M. (2023). Primary school teachers' knowledge of differentiation for students with giftedness and learning disabilities in mixed-abilities classrooms in Saudi Arabia. *South African Journal of Education, 43*(1), Article 2181.

Al-Shehri, M. S. (2020). Effect of differentiated instruction on the achievement and development of critical thinking skills among sixth-grade science students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(10), 77–99.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction, 66*, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education, 47*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002

Diamantopoulos, A., & Winklhofer, H. M. (2001). Index construction with formative indicators: An alternative to scale development. *Journal of Marketing Research, 38*(2), 269–277. https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111–127. https://doi.org/10.1177/0162353214529042

Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8*(3), 157–170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351

Eysink, T. H. S., Hulsbeek, M., & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and Teacher Education, 66*, 107–116.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education, 21*(5), 544–556. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180

Gibbs, K. (2023). Voices in practice: Challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher, 50*, 1217–1232. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). SAGE.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115–135.

Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2024). Dutch elementary school teachers' differentiation practices during science and technology lessons. *Teaching and Teacher Education, 145*, Article 104626. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104626

Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2026). Differentiating elementary science education: Dutch teachers' perceived practices. *Research in Science Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11165-026-10318-9

Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education, 148*, Article 104663. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663

Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal, 28*(1), 227–261.

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education, 140*, Article 104464.

OECD. (2020). *Education in Saudi Arabia*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/76df15a2-en

Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 122*, Article 103962. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962

Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2024). *SmartPLS 4* [Computer software]. SmartPLS.

Sharma, U., & Nuttal, A. M. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(2), 142–155. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935–947.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 67*, 291–301.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. J. G., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51–67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013

Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 25*(8), 1043–1061.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

OPEN ACCESS
Received: 20-03-2026
Accepted: 24-04-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Current State of Job Rotation and Its Relationship to Psychological Competence in Administrative Performance among Female Secondary School Principals from the Perspective of Educational Supervisors

Dr. Uhuud Fahad Alassaf *

Uhuud2017@gmail.com

Abstract

This study examined the reality of job rotation and its relationship to the psychological competence of administrative performance among female secondary school principals from the perspective of educational supervisors in Bisha Governorate. Using a descriptive correlational approach, data were collected through a questionnaire administered to 132 educational supervisors. The findings showed that both job rotation and psychological competence of administrative performance were rated at a high level. Training and skills development ranked highest among the dimensions of job rotation, while planning and organization ranked highest in psychological competence. The results also revealed a statistically significant positive correlation between job rotation and psychological competence in administrative performance. No significant differences were found based on qualification, age, or years of experience, whereas differences related to specialization appeared in the professional development and growth dimension in favor of scientific specialization. The study recommended adopting a clear plan for implementing job rotation, motivating female principals to apply it, and providing training programs that support its effectiveness.

Keywords: Job Rotation, Psychological Competence, Administrative Performance, Female Secondary School Principals, Educational Supervisors.

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

Cite this article as: Alassaf, Uhuud Fahad. (2026). The Current State of Job Rotation and Its Relationship to Psychological Competence in Administrative Performance among Female Secondary School Principals from the Perspective of Educational Supervisors,. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(3) 781-818

© 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.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 20/ 03/ 2026م
تاريخ القبـول: 24/ 04/ 2026م

واقع التدوير الوظيفي وعلاقته بالكفاءة النفسية في الأداء الإداري لدى قائدات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات

د. عهود فهد العساف*
Uhuud2017@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التدوير الوظيفي وعلاقته بالكفاءة النفسية للأداء الإداري لدى قائدات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في محافظة بيشة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث جُمعت البيانات من خلال استبانة طُبقت على عينة مكونة من (132) مشرفة تربوية. وأظهرت النتائج أن مستوى كلٍّ من التدوير الوظيفي والكفاءة النفسية للأداء الإداري جاء مرتفعًا. كما تصدّر بُعد التدريب وتنمية المهارات أبعاد التدوير الوظيفي، في حين جاء بُعد التخطيط والتنظيم في المرتبة الأولى ضمن أبعاد الكفاءة النفسية. وكشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدوير الوظيفي والكفاءة النفسية للأداء الإداري. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي أو العمر أو سنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق مرتبطة بالتخصص في بُعد التطور والنمو المهني لصالح التخصصات العلمية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني خطة واضحة لتطبيق التدوير الوظيفي، وتحفيز قائدات المدارس على ممارسته، وتوفير برامج تدريبية تدعم فاعليته.

الكلمات المفتاحية: التدوير الوظيفي، الكفاءة النفسية، الأداء الإداري، قائدات المدارس الثانوية، المشرفات التربويات.

* أستاذ علم النفس المدرسي المساعد، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العساف، عهود فهد. (2026). واقع التدوير الوظيفي وعلاقته بالكفاءة النفسية في الأداء الإداري لدى قائدات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 781-718.

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

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v8i3.3411

1. Introduction

In light of the challenges of globalization, the contemporary era is witnessing major challenges, continuous developments, and rapid transformations across various fields, including the education sector. Schools and universities are considered scientific and educational institutions that seek to achieve multiple objectives and bear the responsibility of preparing administrative competencies capable of reaching levels of creativity and innovation, particularly in view of the rapid development and radical transformation toward scientific and technological advancement, as well as the revolution in communications and information. These developments have affected organizations in general and educational organizations in particular.

In order to overcome these challenges, educational organizations are required to pay close attention to their human resources, as human capital is the primary factor responsible for the success or failure of any educational organization and represents its most important productive resource. Educational organizations must also adopt new concepts related to modern administrative approaches to confront the changes occurring in society in its economic, political, cultural, and social dimensions. It has become evident that dealing effectively with information technology and benefiting from it plays a significant role in rationalizing and developing administrative work.

Al- Qaḥṭānī (2021, p. 3) emphasized the importance of investing in human resources through attracting, qualifying, training, and guiding human competencies to equip them with the necessary expertise and skills, as well as continuously developing them in line with contemporary requirements. Accordingly, institutions must constantly update their systems to move away from unproductive traditional patterns of performance toward new approaches capable of addressing emerging challenges.

Job rotation is considered one of the most important modern administrative practices, as it provides opportunities for a large number of employees to engage in more than one organized role, whether in technical, administrative, supervisory, managerial, or leadership functions. This approach aims to prepare employees to undertake other roles in a systematic and scheduled manner according to a well-designed administrative plan, specifying a period for practicing the new role, whether supervisory, administrative, or leadership, often for four or five years, after which employees are transferred to other positions (, Ḥarāz 2015, p. 194).

Based on the foregoing, job rotation can be regarded as a fundamental pillar of administrative work in any organization. It represents a means of improving the psychological competence of administrative performance and of investing employees' efforts and energies across all organizational levels and departments, which constitutes the focus of the present study.

2. Statement of the Problem

The increasing interest in job rotation reflects its importance, given that individuals represent a core component of the intellectual capital of any organization and play a decisive role in achieving organizational success.

Job rotation is a modern administrative approach through which institutional values, policies, and objectives can be realized. It also helps employees move beyond occupational stagnation toward improved performance and professional advancement. Job rotation is one of the contemporary approaches that stimulate human resources to perform their various roles with creativity and excellence; however, it requires careful preparation, training, and development of employees' technical and administrative skills (ʿAlī, 2017, p. 1170).

The findings of Al- ʿUmar study (2018) indicated that job rotation is one of the most important strategies for developing both employee and institutional performance, as it contributes to acquiring new experiences and diverse skills, enhancing familiarity with organizational tasks, reducing misuse of authority, fostering competition among employees, and mitigating the negative effects of routine and bureaucracy.

In light of the importance of job rotation and based on previous studies, the problem of the present study is formulated in the following main question: What is the reality of job rotation and its relationship to the psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors?

3. Research Questions

The present study attempts to find answers for the questions listed hereunder:

1. What is the current state of job rotation practices in terms of (training and skills development, job description, professional development and growth) among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors?
2. What is the level of psychological competence of administrative performance in terms of (planning and organization, professional growth, decision-making, evaluation and follow-up) among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors?
3. Is there a statistically significant correlation between the degree of job rotation and the level of psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors?

4. Are there statistically significant differences in the reality of job rotation among female principals of secondary schools in Bishah Governorate attributable to the variables of (qualification, age, specialization, experience) from the perspective of educational supervisors?
5. Are there statistically significant differences in the level of psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools in Bishah Governorate attributable to the variables of (qualification, age, specialization, experience) from the perspective of educational supervisors?

4. Objectives of the Study

This study is grounded on the following objectives

1. Identify the reality of job rotation practices in terms of (training and skills development, job description, professional development and growth) among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors.
2. Determine the level of psychological competence of administrative performance in terms of (planning and organization, professional growth, decision-making, evaluation and follow-up) among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors.
3. Examine the relationship between job rotation and the psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools in Bishah Governorate from the perspective of educational supervisors.
4. Identify differences in the reality of job rotation practices among female principals of secondary schools in Bishah Governorate according to the variables of (qualification, age, specialization, experience).
5. Identify differences in the level of psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools in Bishah Governorate according to the variables of (qualification, age, specialization, experience).

5. Significance of the Study

The significance of this study stems from the importance of job rotation as a contemporary administrative trend that enables organizations to respond effectively to changes in their objectives, resources, and budgets. It provides employees with opportunities to undertake diverse responsibilities and gain broader administrative experience, thereby enhancing organizational flexibility in addressing emerging needs. Practically, the study supports the orientation of the Ministry of Education and educational administrations toward job rotation as a means of meeting their needs for qualified human resources and may provide insights

for developing appropriate mechanisms to identify, prepare, and deploy qualified personnel in accordance with changing administrative requirements.

6. Delimitations of the Study

The study was delimited in terms of subject, time, place, and participants. In terms of subject, the study addressed the current state of job rotation and its relationship to psychological competence in administrative performance among female secondary school principals from the perspective of educational supervisors. As for time, the study was conducted during the second semester of the academic year 1447 AH. Regarding place, the study was limited to public secondary schools for girls under the Education Directorate of Bishah Governorate in the Asir Region. Concerning participants, the study was limited to educational supervisors working in the education offices of Bishah Governorate.

7. Definitions of Terms

1. **Job Rotation:**

The term 'Job Rotation' is operationally defined as the systematic change of employees' job tasks according to their needs or administrative requirements within a specific period, allowing for the acquisition of experiences and skills and the improvement of psychological competence in administrative performance, as a modern administrative pattern based on rotating positions among female principals of secondary schools in Bishah Governorate.

2. **Psychological Competence of Administrative Performance:**

Operationally defined as the level to which a school principal achieves assigned tasks and responsibilities, reflected in the outcomes achieved within the school.

3. **School Principal:**

Operationally defined as the person responsible for all administrative, educational, and pedagogical tasks within the school to achieve its objectives.

4. **Educational Supervisor:**

Operationally defined as the officially assigned individual responsible for supervisory duties, providing technical support to teachers, assisting them in overcoming difficulties encountered during their educational work, and monitoring the educational process.

Table (1)

Number and Percentage of Research Sample Categories by Research Variables

Variable	Categories	Number	Percentage
Qualification	Bachelor's degree	100	75.8%
	Master's degree	12	9.1%

	Doctorate	9	6.8%
	Other	11	8.3%
	Total	132	100%
Age	30 – 35 years	54	40.9%
	35 – 40 years	20	15.2%
	40 – 45 years	17	12.9%
	More than 45 years	41	31.1%
	Total	132	100%
Years of Experience	Less than 5 years	69	52.3%
	5 – 10 years	24	18.2%
	More than 10 years	39	29.5%
	Total	132	100%
Specialization	Scientific	89	67.4%
	Literary	43	32.6%
	Total	132	100%

8. Research Instrument

To achieve the research objectives — and based on the theoretical framework, previous studies, as well as the researcher's practical experience in the field of educational supervision - the research instrument was developed in its initial form (see Appendix 1). It consisted of a questionnaire comprising two main parts:

- Part One:

This included primary demographic data about the research sample members according to the study variables: (qualification – age – years of experience – specialization).

- Part Two:

This part contained the questionnaire axes, with each axis including several dimensions as detailed below:

Axis 1: The Reality of Job Rotation

This consisted of (18) statements distributed across three dimensions:

- Dimension 1: Training and Skill Development — (6) statements
- Dimension 2: Job Description — (6) statements
- Dimension 3: Professional Development and Growth — (6) statements

Axis 2: Psychological Competence in Administrative Performance

This axis consisted of (20) items distributed across four dimensions:

- Dimension 1: Planning and Organization — (5) statements
- Dimension 2: Professional Growth — (5) statements
- Dimension 3: Decision Making — (5) statements
- Dimension 4: Evaluation and Follow-up — (5) statements

To measure the responses of the research sample, the questionnaire items were placed on a five-point Likert scale (Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree), corresponding to the scores (5, 4, 3, 2, 1) respectively.

Determining the Degree of Approval and Relative Weights

The degree of approval was determined based on the weighted mean value and in light of the scale scores of the research instrument, adopting the following criterion:

The range of the five-point Likert scale used (1 to 5) was calculated as (5 – 1 = 4). This range was divided by the number of scale intervals (5) to obtain the interval length (4 / 5 = 0.8). Then 0.8 was added to the lowest scale value (1) to determine the upper limit of the first interval, and so on for the remaining intervals, as shown in the following table:

Table (2)

Determination of Approval Level According to Arithmetic Means

No.	Interval	Arithmetic Mean	Approval Level
1	1 to less than 1.8	1 – 1.79	Strongly Disagree
2	1.8 to less than 2.6	1.8 – 2.59	Disagree
3	2.6 to less than 3.4	2.6 – 3.39	Neutral
4	3.4 to less than 4.2	3.4 – 4.19	Agree
5	4.2 to 5	4.2 – 5	Strongly Agree

Psychometric Properties (Validity and Reliability of the Research Instrument)

(A) Validity of the Research Instrument

The validity of the questionnaire was verified through two methods:

1. Face Validity

The initial form of the instrument was presented to the research supervisor. After implementing the supervisor's modifications and observations, the instrument was submitted to a panel of arbitrators and experts with relevant experience and specialization (see Appendix 2). The purpose was to determine the extent to which the instrument was suitable for its intended purpose (Al-ʿAssāf, 2012, p. 333) by reviewing the questionnaire and providing their opinions.

Based on the arbitrators' comments and suggestions, the researcher made modifications agreed upon by more than 80% of the panel. The most prominent changes included rephrasing some statements, modifying certain words, and deleting one item from the third dimension of the first axis. Thus, after arbitration, the final version of the questionnaire (see Appendix 3) consisted of (37) items distributed across two axes, with each axis containing several dimensions as follows:

- Part One: Demographic data (qualification – age – years of experience – specialization).
- Part Two:

Axis 1: The Reality of Job Rotation — (17) statements distributed across three dimensions:

- Dimension 1: Training and Skill Development — (6) statements
- Dimension 2: Job Description — (6) statements
- Dimension 3: Professional Development and Growth — (5) statements

Axis 2: Psychological Competence in Administrative Performance — (20) items distributed across four dimensions:

- Dimension 1: Planning and Organization — (5) statements
- Dimension 2: Professional Growth — (5) statements
- Dimension 3: Decision Making — (5) statements
- Dimension 4: Evaluation and Follow-up — (5) statements

2. Internal Consistency Validity

To verify internal consistency validity, the questionnaire was administered to an exploratory sample of (25) female educational supervisors. Pearson correlation Coefficients were then calculated:

- Between the dimensions of each axis
- Between the items of each dimension and the total score of that dimension
- Between each dimension's score and the total score of its respective axis

The following tables present the results of internal consistency validity:

Table (3)

Correlation Coefficients of Each Dimension with the Axis to Which It Belongs

Axis	Dimension	Correlation Coefficient	Significance Level
Axis 1: Reality of Job Rotation	Dimension 1: Training & Skill Development	0.894**	0.000
	Dimension 2: Job Description	0.875**	0.000
	Dimension 3: Professional	0.921**	0.000

	Development & Growth		
Axis 2: Psychological Competence in Administrative Performance	Dimension 1: Planning & Organization	0.904**	0.000
	Dimension 2: Professional Growth	0.915**	0.000
	Dimension 3: Decision Making	0.869**	0.000
	Dimension 4: Evaluation & Follow-up	0.881**	0.000

The results in Table (3) show that all Pearson Correlation Coefficients between each dimension's score and the total score of its axis are statistically significant, confirming the internal consistency validity among the dimensions of each axis.

Table (4)

Pearson Correlation Coefficients of Each Item with the Total Score of the Dimension to Which It Belongs

Axis	Dimension	Item No.	Correlation Coefficient	Significance Level
Axis One: Reality of Job Rotation	Training and Skill Development	1	0.790	0.000
		2	0.889	0.000
		3	0.837	0.000
		4	0.784	0.000
		5	0.790	0.000
		6	0.750	0.000
	Job Description	1	0.805	0.000
		2	0.774	0.000
		3	0.803	0.000
		4	0.729	0.000
		5	0.791	0.000
		6	0.829	0.000
	Professional Development and	1	0.779	0.000

	Growth			
		2	0.455	0.000
		3	0.754	0.000
		4	0.775	0.000
		5	0.831	0.000
Axis Two: Psychological Competence of Administrative Performance	Planning and Organization	1	0.758	0.000
		2	0.734	0.000
		3	0.900	0.000
		4	0.761	0.000
		5	0.789	0.000
	Professional Growth	1	0.831	0.000
		2	0.751	0.000
		3	0.728	0.000
		4	0.734	0.000
		5	0.778	0.000
	Decision-Making	1	0.789	0.000
		2	0.872	0.000
		3	0.692	0.000
		4	0.774	0.000
		5	0.862	0.000
	Evaluation and Follow-Up	1	0.791	0.000
		2	0.692	0.000
		3	0.778	0.000
		4	0.455	0.000
		5	0.900	0.000

From Table (4), it is evident that the Pearson Correlation Coefficients between the score of each item and the total score of the dimension to which it belongs are statistically significant. This result confirms the internal consistency validity among the items of each dimension of the questionnaire.

(b) Reliability of the Research Instrument:

To examine the reliability of the research instrument, the researcher administered the questionnaire to a pilot sample consisting of (25) educational supervisors. Subsequently, the internal consistency reliability coefficient was calculated using Cronbach's Alpha. Table (5) below presents the reliability coefficients of the research instrument.

Table (5)

Reliability Coefficients of the Research Instrument

Axis	Questionnaire Dimensions	Number of Items	Reliability Coefficient
Axis One: Reality of Job Rotation	First Dimension: Training and Skill Development	6	0.779
	Second Dimension: Job Description	6	0.823
	Third Dimension: Professional Development and Growth	5	0.767
Overall Reliability of Axis One	—	17	0.856
Axis Two: Psychological Competence of Administrative Performance	First Dimension: Planning and Organization	5	0.778
	Second Dimension: Professional Growth	5	0.789
	Third Dimension: Decision-Making	5	0.670
	Fourth Dimension: Evaluation and Follow-Up	5	0.759
Overall Reliability of Axis Two	—	20	0.865
Overall Reliability Coefficient of the Questionnaire	—	37	0.899

It is evident from Table (5) that all Cronbach's Alpha reliability coefficients for the questionnaire are high. This indicates that the questionnaire demonstrates a high level of reliability and is suitable for application, and that its results can be relied upon and considered trustworthy.

9. Procedures for Implementing the Research

1. Obtaining approval from the competent authorities at the University of Bisha to administer the research instrument. This approval was represented by the researcher obtaining an official facilitation letter issued by the University of Bisha and addressed to the Education Administration in Bisha Governorate.
2. Obtaining a facilitation letter from the Education Administration in Bisha Governorate addressed to the female departments and units of the Bisha Education Administration, as well as to the directors of affiliated offices, in order to facilitate the administration of the research instrument to the targeted sample of educational supervisors.
3. Administering the research instrument to a pilot sample consisting of (25) educational supervisors from outside the main study sample.
4. Administering the research instrument to the target sample of educational supervisors and distributing the questionnaire electronically via the Google Drive platform.
5. Collecting data and information and processing them statistically using the SPSS software package.
6. Analyzing and processing the data, extracting, discussing, and interpreting the results, and deriving the final conclusions.
7. Presenting recommendations and proposed suggestions.

9. Statistical Processing and Methods Used

The research data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) by employing statistical methods appropriate to the nature of the research and the structure of the research instrument, as follows:

1. Pearson Correlation Coefficient to calculate internal consistency validity and to determine the relationship between the research variables, namely the degree of job rotation and the overall level of psychological competence of administrative performance among female principals of secondary schools, as well as to answer the third research question.
2. Cronbach's Alpha Coefficient to calculate the reliability of the questionnaire.
3. Frequencies and percentages to describe the research sample.
4. Arithmetic means to conduct comparisons between scores.
5. Standard deviations to indicate the dispersion and variability of scores.

6. The One-Sample Kolmogorov–Smirnov Test to examine the normality of the distribution of the sample.
7. The Kruskal–Wallis Test to measure differences among several independent samples.
8. The Mann–Whitney U Test to measure differences between two independent samples.

10. Research Results, Discussion, and Interpretation

First: Results Related to the First Research Question

The first research question of the study is:

"What is the reality of practicing job rotation in its dimensions (training and skill development, job description, professional development and growth) among female principals of secondary schools in Bisha Governorate from the perspective of educational supervisors?"

To answer this question arithmetic means, and standard deviations were calculated for each dimension of **Axis One: Reality of Job Rotation**, as well as for each individual item. The arithmetic means were then ranked in descending order to identify the highest-rated dimensions and items.

The results are presented in the following tables.

Table (6)

Means and Standard Deviations for the Total Dimensions of Axis One: "Reality of Job Rotation"

No.	Dimensions of Axis One: "Reality of Job Rotation"	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	First Dimension: Training and Skill Development	4.122	0.605	1	Agree
2	Second Dimension: Job Description	4.035	0.626	3	Agree
3	Third Dimension: Professional Development and Growth	4.077	0.662	2	Agree
Total	—	4.078	0.532	—	Agree

It is evident from Table (6) that the overall score of Axis One: *"Reality of Job Rotation"* was at the level of Agree, with an arithmetic mean of 4.078 and a small standard deviation of 0.532, indicating a high degree of agreement among the sample members regarding the actual practices of job rotation patterns.

The researcher attributes this to the fact that the dimension related to Training and Skill Development, which ranked first, reflects the educational supervisors' perception of both the bureaucratic and routine nature of handling educational supervision requirements on one hand, and the provision of traditional services on the other. Most educational institutions are managed according to detailed laws, regulations, and rules. On the other hand, school principals often continue performing the same tasks in the same position for many years.

Undoubtedly, this routine and standardization in the organizational systems of educational institutions play a significant role in generating boredom and monotony, as well as in freezing the knowledge and skills of the school principals.

Table (7)

Means and Standard Deviations for the Items of the First Dimension: Training and Skill Development, Ranked Descending by Mean

No.	First Dimension: Training and Skill Development	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation reveals the strengths and weaknesses of the principals	T	4.33	0.715	1	Strongly Agree
2	Job rotation develops the experiences and skills of the principals	T	4.23	0.861	2	Strongly Agree
3	Training methods are diversified before job rotation	T	4.02	0.878	3	Strongly Agree
4	Job rotation helps identify the training needs of the principals	T	4.08	0.883	4	Agree
5	Principals undergo sufficient training before being rotated	T	4.08	1.019	5	Agree
6	The principal feels capable of performing any task during job rotation	T	3.99	0.945	6	Agree

It is evident from Table (7) that two items received a rating of "Strongly Agree", while the remaining three items were rated as "Agree". Item No. (2), *"Job rotation reveals the strengths and weaknesses of the principals,"* ranked first with a mean of 4.33 and a standard deviation of 0.715, indicating the highest level of agreement among the respondents.

This result is consistent with the findings of ʿAlīwah (2017) and Al- Faḍlī (2020), which emphasized that job rotation focuses on transferring individuals between positions based on a studied framework aimed at enhancing their competencies and capabilities. It seeks to increase the productivity and efficiency of employees within the organization by fulfilling organizational requirements and satisfying employees' needs in facing challenges and achieving performance goals.

The researcher attributes this result to the fact that job rotation is a strategic method for investing and utilizing human resources at all levels. This approach is often applied in educational institutions that aim to leverage experience, creativity, and innovation in their educational outcomes, particularly in organizations where the workforce shares similar job functions and educational qualifications.

Table (8)

Means and Standard Deviations for the Items of the Second Dimension: Job Description, Ranked Descending by Mean

No.	Second Dimension: Job Description	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation addresses shortages in the required specializations in the educational field	T	4.20	0.826	1	Strongly Agree
2	Job rotation contributes to leading change in schools	T	4.17	0.833	2	Agree
3	Jobs are accurately described before implementing job rotation	T	4.08	0.949	3	Agree
4	Job rotation policies are taken into consideration when describing jobs	T	4.04	0.911	4	Agree
5	Job rotation identifies and overcomes the difficulties of each job	T	3.94	1.002	5	Agree
6	Diversity of specializations helps in implementing job rotation	T	3.70	1.143	6	Agree

It is evident from Table (8) that five items received a rating of "Agree", while only one item was rated as "Strongly Agree". Item No. (4), *"Job rotation addresses shortages in the required specializations in the educational field,"* ranked first with a mean of 4.20 and a standard deviation of 0.826, indicating the highest level of agreement among the respondents.

The current study asserts that developing a qualified workforce in the educational field requires a gradual progression of personnel in practicing their specialization, allowing their experiences to consolidate and their skills to refine over time, along with a gradual increase in the levels of difficulty. This process contributes to enhancing the quality of work performance through the role of job rotation in the educational field by addressing shortages in the required specializations.

Table (9)

Means and Standard Deviations for the Items of the Third Dimension: Professional Development and Growth, Ranked Descending by Mean

No.	Third Dimension: Professional Development and Growth	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation helps create an organizational climate in secondary schools	T	4.16	0.863	1	Agree
2	Job rotation is one of the methods and techniques of career development	T	4.15	0.833	2	Agree
3	Continuously developing the organizational structure contributes to the success of job rotation	T	4.10	0.923	3	Agree
4	Job rotation contributes to changing and developing career paths	T	4.05	0.960	4	Agree
5	Job rotation provides employees with opportunities for professional growth	T	3.92	1.053	5	Agree

It is evident from Table (9) that all items in this dimension received a rating of "Agree". Item No. (5), *"Job rotation helps create an organizational climate in secondary schools,"* ranked first with a mean of 4.16 and a standard deviation of 0.863, indicating the highest level of agreement among respondents.

The current study highlights that human resources are an essential component of the educational process, representing the most critical element within it. Human resources are characterized by their independent will, which enables them either to respond voluntarily or to refuse to comply with the requirements of the educational process. This underscores the importance of having mechanisms that ensure control or guidance over human resources to guarantee the completion of the educational process as planned. Such mechanisms include incentives—both positive and negative.

Second: Results Related to the Second Research Question

The second research question of the study is:

"What is the level of psychological competence in administrative performance in its dimensions (planning and organization, professional growth, decision-making, evaluation and follow-up) among female principals of secondary schools in Bisha Governorate from the perspective of educational supervisors?"

To answer this question, arithmetic means, and standard deviations were calculated for each dimension of **Axis Two: Psychological Competence of Administrative Performance**, as well as for each individual item. The arithmetic means were then ranked in descending order to identify the highest-rated dimensions and items.

The results are presented in the following tables:

Table (10)

Means and Standard Deviations for the Total Dimensions of Axis Two: "Psychological Competence of Administrative Performance"

No.	Dimensions of Axis Two: "Psychological Competence of Administrative Performance"	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	First Dimension: Planning and Organization	4.145	0.512	2	Agree
2	Second Dimension: Professional Growth	4.178	0.498	1	Agree
3	Third Dimension: Decision-Making	4.097	0.563	4	Agree
4	Fourth Dimension: Evaluation and Follow-Up	4.113	0.547	3	Agree
Total	—	4.133	0.473	—	Agree

It is evident from Table (10) that the overall score of Axis Two: **"Psychological Competence of Administrative Performance"** was at the level of **Agree**, with an arithmetic mean of **4.133** and a small standard deviation of **0.473**, indicating a high degree of agreement among the sample members regarding the level of psychological competence demonstrated in administrative performance.

The researcher interprets these results as reflecting the supervisors' perception that female principals demonstrate a competent level of planning, decision-making, professional growth, and evaluation in managing secondary schools. This suggests that these competencies are consistently applied in practice, contributing to the effectiveness of administrative performance within the educational institutions.

Table (11)

Means and Standard Deviations for the Items of the First Dimension: Planning and Organization, Ranked Descending by Mean

No.	First Dimension: Planning and Organization	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation enables the principal to implement the plan in light of the organization's policies and objectives	T	4.27	0.763	1	Strongly Agree
2	Job rotation contributes to forecasting	T	4.26	0.788	2	Strongly

	the organization's human resource needs					Agree
3	Job rotation allows the leadership to understand the systems and regulations of work	T	4.19	0.811	3	Agree
4	Job rotation improves the leadership skills of the principals	T	4.13	0.814	4	Agree
5	Job rotation helps in developing flexible plans within the departments	T	4.11	0.905	5	Agree

It is evident from Table (11) that three items received a rating of "Agree", while two items were rated as "Strongly Agree". Item No. (2), "Job rotation enables the principal to implement the plan in light of the organization's policies and objectives," ranked first with a mean of 4.27 and a standard deviation of 0.763, indicating the highest level of agreement among respondents.

The current study suggests that enhancing the psychological competence of administrative performance in educational institutions can be achieved through training and developing the capabilities of principals and motivating them to achieve organizational objectives. In this context, Muṣṭafā (2020) emphasized that developing psychological competence in administrative performance is a cornerstone in human resource management across all types of organizations, regardless of their field of work. The process of performance evaluation and analysis of institutional outcomes contributes to adjusting or correcting the inputs of the administrative process within the organization.

Table (12)

Means and Standard Deviations for the Items of the Second Dimension: Professional Growth, Ranked Descending by Mean

No.	Second Dimension: Professional Growth	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation develops the professional experiences of administrators	T	4.23	0.768	1	Strongly Agree
2	Job rotation strategies contribute to preparing leadership	T	4.19	0.830	2	Agree
3	Job rotation places the right person in the right position	T	4.14	0.789	3	Agree

4	Job rotation builds accumulated experience among administrators	T	4.08	0.879	4	Agree
5	Job rotation helps develop leadership skills	T	3.98	0.988	5	Agree

It is evident from Table (12) that four items received a rating of "Agree", while only one item was rated as "Strongly Agree". Item No. (5), "Job rotation develops the professional experiences of administrators," ranked first with a mean of 4.23 and a standard deviation of 0.768, indicating the highest level of agreement among respondents.

This can be attributed to the fact that psychological competence in administrative performance is, in one of its forms, manifested in achievements that are the result of contributions from all elements, functions, and sub-systems within the organization; no achievement can be attributed to a single element without the contribution of the others (Raab & Haddad, 2019).

Table (13)

Means and Standard Deviations for the Items of the Third Dimension: Decision-Making, Ranked Descending by Mean

No.	Third Dimension: Decision-Making	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation helps everyone participate in decision-making	T	4.31	0.783	1	Strongly Agree
2	Job rotation contributes to developing problem-solving skills	T	4.19	0.773	2	Agree
3	Job rotation ensures fairness and equality between employees and supervisors	T	4.14	0.783	3	Agree
4	Job rotation increases employees' sense of being part of the organization	T	4.13	0.842	4	Agree
5	Job rotation enhances transparency in decision-making	T	4.05	0.927	5	Agree

It is evident from Table (13) that four items in this dimension received a rating of "Agree", while only one item was rated as "Strongly Agree". Item No. (2), "Job rotation helps everyone participate in decision-making," ranked first with a mean of 4.31 and a standard deviation of 0.783, indicating the highest level of agreement among respondents.

The current study suggests that participation of all stakeholders in decision-making can be considered an activity aimed at problem-solving, which ideally leads to optimal or at least satisfactory outcomes for all participants. This process is inherently rational and relies on explicit or implicit knowledge and beliefs about job rotation within the educational institution.

From this perspective, many scholars believe that participatory decision-making may be the main reason for the success or failure of educational applications in the field. This aligns with the findings of Al-Mas'ūl (2019), who indicated that the psychological competence of administrative performance of each employee is measured by diligence, perseverance, and participation in decision-making.

Table (14)

Means and Standard Deviations for the Items of the Fourth Dimension: Evaluation and Follow-Up, Ranked Descending by Mean

No.	Fourth Dimension: Evaluation and Follow-Up	Degree of Practice	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
1	Job rotation contributes to verifying the results of the established plans	T	4.30	0.730	1	Strongly Agree
2	Job rotation provides feedback from both internal and external sources	T	4.17	0.830	2	Agree
3	Job rotation makes the evaluation process transparent	T	4.14	0.848	3	Agree
4	Job rotation ensures continuous follow-up to achieve organizational goals efficiently	T	4.14	0.863	4	Agree
5	Job rotation helps in continuously monitoring workflow	T	3.91	1.073	5	Agree

It is evident from Table (14) that four items in this dimension received a rating of "Agree", while only one item was rated as "Strongly Agree". Item No. (2), "Job rotation contributes to verifying the results of the established plans," ranked first with a mean of 4.30 and a standard deviation of 0.730, indicating the highest level of agreement among respondents. In contrast, Item No. (1), "Job rotation helps in continuously monitoring workflow," ranked last with a mean of 3.91 and a relatively high standard deviation of 1.073, indicating variability in responses among the participants.

The current study posits that differences in performance levels are among the factors affecting psychological competence in administrative performance within educational institutions. These differences

relate to both the material and moral rewards received by employees. The higher the correlation between employee performance and promotions, allowances, and incentives, the higher the employee's performance (ʿAbd - Raḥmān , 2019).

Furthermore, Ismāʿīl (2019) asserts that, although job rotation is considered an effective tool and a dynamic pillar for improving institutional work systems, its impact depends on proper planning and follow-up, ensuring it contributes to organizational efficiency and development.

Thirdly: Results Related to the Third Research Question

The third research question of the study was:

"Is there a correlational relationship between the degree of job rotation and the level of psychological competence in administrative performance among secondary school principals in Bisha Governorate from the perspective of educational supervisors?"

To answer this question, Pearson's correlation coefficient was calculated between the total scores of the job rotation dimensions and the total scores of the psychological competence dimensions in administrative performance among secondary school principals. The correlation coefficient was found to be 0.813, which is statistically significant at p = 0.000. This result indicates a positive and statistically significant correlation between job rotation and the level of psychological competence in administrative performance.

To address the fourth and fifth research questions, it was necessary to test the normality of the distribution of the research sample to ensure that the data were normally distributed across the sample categories. The researcher employed the One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test to determine whether the data obtained from the sample followed a normal distribution. This step was essential to identify the appropriate statistical tests to apply for each case, whether parametric or non-parametric tests. The results of this test are presented in the following table:

Table (15)

Results of the One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test for Normality of Distribution of the Research Sample

Variable	Test Statistic	Significance Level (p)
Qualification	5.180	0.000
Age	2.974	0.000
Years of Experience	3.827	0.000
Specialization	4.939	0.000

It is evident from the results of the One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test that the data do not follow a normal distribution for any of the research variables. Consequently, the researcher applied the Kruskal-Wallis Test for multiple independent samples concerning the variables qualification, age, and years of

experience, and the Mann-Whitney U Test for two independent samples concerning the variable specialization, as presented subsequently.

Fourthly: Results Related to the Fourth Research Question

The fourth research question of the study was:

"Are there differences in the reality of job rotation among secondary school principals in Bisha Governorate according to the variables: (qualification, age, specialization, experience) from the perspective of educational supervisors?"

(A) Differences According to the Qualification Variable:

The Kruskal-Wallis non-parametric test was employed for multiple independent samples, including Bachelor's, Master's, Doctorate, and Other, to determine whether there were statistically significant differences in the perception of job rotation according to qualification. The results are presented subsequently.

Table (16)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Multiple Independent Samples to Detect Differences in the Average Responses of the Research Sample According to Qualification

Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Qualification	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance (p)
Dimension 1: Training and Skill Development	Bachelor	100	67.08	0.306	0.959
	Master	12	67.21		
	Doctorate	9	66.56		
	Other	11	60.45		
Dimension 2: Job Description	Bachelor	100	66.01	1.919	0.589
	Master	12	58.33		
	Doctorate	9	80.83		
	Other	11	68.14		
Dimension 3: Professional Development and Growth	Bachelor	100	67.94	1.595	0.660
	Master	12	65.79		
	Doctorate	9	67.94		
	Other	11	53.00		
Total Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Bachelor	100	67.29	1.277	0.735

	Master	12	64.75
	Doctorate	9	73.50
	Other	11	55.55

It is evident from Table (16) that the significance level of the total dimensions of Axis I was 0.735, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels of the first dimension, Training and Skill Development, the second dimension, Job Description, and the third dimension, Professional Development and Growth, were 0.959, 0.589, and 0.660, respectively, all exceeding 0.05. This indicates that there are no statistically significant differences at the 0.05 level between the Mean Rnk responses of the research sample concerning the total axis or any of its dimensions according to the variable qualification.

The current study interprets this result as indicating that job rotation focuses on the outputs and objectives that the organization seeks to achieve through its employees, particularly via training and skill development. Job rotation thus reflects both the goals and the means necessary to achieve them, ensuring that advancement and promotion are available only to those with the appropriate competence and experience. Succession planning prioritizes individuals based on their qualifications and competencies. This aligns with the findings of Nūr al - Hudā (2018) and Qāsim (2022), who emphasized that job rotation enriches the capabilities, experience, and skills of employees, providing the organization with qualified personnel capable of undertaking any leadership succession in any position.

(b) Measuring Differences According to Age Variable

The Kruskal-Wallis nonparametric test was employed for multiple independent samples categorized by age groups: 30–35 years, 35–40 years, 40–45 years, and above 45 , as shown below.

Table (17)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Multiple Independent Samples To Detect Differences in the Average Responses of the Research Sample According to Age

Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Age Group	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance (p)
Dimension 1: Training and Skill Development	30–35 years	54	64.62	0.328	0.955
	35–40 years	20	70.15		
	40–45 years	17	67.15		
	Above 45	41	66.93		

	years				
Dimension 2: Job Description	30–35 years	54	64.37	1.439	0.696
	35–40 years	20	71.35		
	40–45 years	17	59.44		
	Above 45 years	41	69.87		
Dimension 3: Professional Development and Growth	30–35 years	54	66.47	0.770	0.857
	35–40 years	20	71.63		
	40–45 years	17	60.79		
	Above 45 years	41	66.40		
Total Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	30–35 years	54	65.74	0.845	0.839
	35–40 years	20	73.35		
	40–45 years	17	62.79		
	Above 45 years	41	65.70		

It is evident from Table (17) that the significance level of the total dimensions of Axis I was 0.839, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels of Dimension 1 (Training and Skill Development), Dimension 2 (Job Description), and Dimension 3 (Professional Development and Growth) were 0.955, 0.696, and 0.857, respectively, all exceeding 0.05. This indicates that there are no statistically significant differences at the 0.05 level between the Mean Rnk responses of the research sample in the total axis or any of its dimensions according to the age variable.

(c) Measuring Differences According to Years of Experience

The Kruskal-Wallis nonparametric test was employed for multiple independent samples categorized by years of experience: less than 5 years, 5–10 years, and more than 10 years, as shown below.

Table (18)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Multiple Independent Samples to Detect Differences in the Average Responses of the Research Sample According to Years of Experience.

Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Years of Experience	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance (p)
Dimension 1: Training and Skill Development	Less than 5 years	69	70.49	2.645	0.266
	5–10 years	24	55.90		
	More than 10 years	39	65.96		
Dimension 2: Job Description	Less than 5 years	69	64.14	1.085	0.581
	5–10 years	24	64.75		
	More than 10 years	39	71.74		
Dimension 3: Professional Development and Growth	Less than 5 years	69	63.63	2.915	0.233
	5–10 years	24	61.00		
	More than 10 years	39	74.96		
Total Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Less than 5 years	69	65.67	1.825	0.401
	5–10 years	24	59.29		
	More than 10 years	39	72.41		

It is evident from Table (18) that the significance level of the total dimensions of Axis I was 0.401, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels of Dimension 1 (Training and Skill Development), Dimension 2 (Job Description), and Dimension 3 (Professional Development and Growth) were 0.266, 0.581, and 0.233, respectively, all exceeding 0.05. This indicates that there are no statistically significant differences

at the 0.05 level between the Mean Rnk responses of the research sample in the total axis or any of its dimensions according to the years of experience variable.

The current study interprets this result as suggesting that the years of experience variable reflects the accomplishment and execution of tasks associated with the employee's role, indicating how effectively an individual fulfills the requirements of their position. It emphasizes that performance should be distinguished from effort, as effort refers to the energy expended, whereas performance reflects the quality and effectiveness of task completion.

(d) Measuring Differences According to Specialization

The Mann-Whitney U test was used for two independent groups: Scientific and Literary specializations, as illustrated below.

Table (19)

Results of the Mann-Whitney U Test for Two Independent Groups to Detect Differences in the Average Responses of the Research Sample According to Specialization

Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Specialization	N	Mean Rank	Rank Sum	Mann-Whitney U	Significance (p)
Dimension 1: Training and Skill Development	Scientific	89	64.85	5772.00	1767.000	0.473
	Literary	43	69.91	3006.00		
Dimension 2: Job Description	Scientific	89	69.24	6162.00	1670.000	0.228
	Literary	43	60.84	2616.00		
Dimension 3: Professional Development and Growth	Scientific	89	70.98	6317.00	1515.000	0.048
	Literary	43	57.23	2461.00		
Total Dimensions of Axis I: "Reality of Job Rotation"	Scientific	89	68.10	6060.50	1771.500	0.489
	Literary	43	63.20	2717.50		

It is evident from Table (19) that the significance level of the total dimensions of Axis I was 0.489, which is greater than 0.05, indicating no statistically significant differences in the overall perception of job rotation between Scientific and Literary specializations. Similarly, the significance levels for Dimension 1 (Training and Skill Development) and Dimension 2 (Job Description) were 0.473 and 0.228, respectively, both exceeding 0.05, confirming the absence of significant differences in these dimensions.

However, a statistically significant difference was observed in Dimension 3: Professional Development and Growth (p = 0.048) in favor of the Scientific specialization. This difference can be attributed to the characteristics commonly associated with scientific specialization, such as continuous curiosity, a persistent pursuit of knowledge, creativity, analytical skills, logical reasoning, endurance, and the ability to formulate hypotheses and theories (Shahwīn, 2018).

The current study interprets this finding as indicating that individuals with a scientific background tend to engage more effectively in activities that contribute to professional development and growth during job rotation, reflecting a stronger inclination toward self-improvement, critical thinking, and problem-solving in the educational administrative context.

Fifth: Results Related to the Fifth Research Question

This section addresses the Fifth research question, which states: "Are there differences in the actual level of psychological competence in administrative performance among female secondary school principals in Bisha Governorate according to the variables: (educational qualification, age, specialization, experience) from the perspective of educational supervisors?"

(A) Measuring Differences According to the Educational Qualification Variable:

The Kruskal-Wallis nonparametric test for several independent samples was employed, considering the categories (Bachelor's, Master's, Doctorate, and Other), as detailed below.

Table (20)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Several Independent Samples To detect differences between the mean responses of the research sample according to (educational qualification)

Dimension of the Second Axis: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Qualification	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance Level
Dimension 1: Planning and Organization	Bachelor's	100	66.71	1.134	0.769
	Master's	12	64.46		
	Doctorate	9	76.33		
	Other	11	58.82		
Dimension 2: Professional Growth	Bachelor's	100	67.06	0.550	0.908
	Master's	12	63.88		
	Doctorate	9	71.50		
	Other	11	60.23		

Dimension 3: Decision-Making	Bachelor's	100	64.70	1.054	0.673
	Master's	12	65.54		
	Doctorate	9	76.44		
	Other	11	75.82		
Dimension 4: Evaluation and Follow-up	Bachelor's	100	66.61	1.568	0.667
	Master's	12	58.00		
	Doctorate	9	78.33		
	Other	11	65.14		
Total of Second Axis Dimensions: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Bachelor's	100	66.91	0.737	0.865
	Master's	12	61.92		
	Doctorate	9	74.11		
	Other	11	61.55		

It is evident from Table (20) that the significance level for the total dimensions of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," was 0.865, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels for the first dimension, "Planning and Organization," was 0.769; for the second dimension, "Professional Growth," it was 0.908; for the third dimension, "Decision-Making," it was 0.673; and for the fourth dimension, "Evaluation and Follow-up," it was 0.667. All values exceed 0.05, indicating no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," as well as all its individual dimensions, attributable to the variable (educational qualification).

The current study posits that the success and enhanced effectiveness of educational organizations and institutions are associated with improving the overall psychological competence for administrative performance, including planning and organization, professional growth, decision-making, and evaluation and follow-up. Accordingly, both Al- Maḥāmīd (2020) and Al- Ṣulaybī (2018) linked the components of quality psychological competence for administrative performance to essential conditions, noting that administrative performance is effective when all participants in the educational process adhere to the mission of the educational institution.

(B) Measuring Differences According to the Age Variable:

The Kruskal-Wallis nonparametric test for several independent samples was employed for the age groups (30–35 years, 35–40 years, 40–45 years, and over 45 years), as detailed below.

Table (21)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Several Independent SamplesTo detect differences between the responses of the research sample according to (age)

Dimension of the Second Axis: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Age	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance Level
Dimension 1: Planning and Organization	30–35 years	54	67.44	0.730	0.866
	35–40 years	20	71.73		
	40–45 years	17	64.29		
	Over 45 years	41	63.63		
Dimension 2: Professional Growth	30–35 years	54	69.58	1.533	0.675
	35–40 years	20	66.48		
	40–45 years	17	70.59		
	Over 45 years	41	60.76		
Dimension 3: Decision-Making	30–35 years	54	71.90	2.100	0.552
	35–40 years	20	66.08		
	40–45 years	17	62.38		
	Over 45 years	41	61.30		
Dimension 4: Evaluation and Follow-up	30–35 years	54	69.15	0.506	0.918
	35–40 years	20	63.33		
	40–45 years	17	65.53		
	Over 45 years	41	64.96		
Total of Second Axis Dimensions: "Psychological Competence for Administrative Performance"	30–35 years	54	70.42	1.390	0.708
	35–40 years	20	66.60		
	40–45 years	17	66.82		
	Over 45 years	41	61.16		

It is evident from Table (21) that the significance level for the total dimensions of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," was 0.708, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels for the first dimension, "Planning and Organization," was 0.866; for the second dimension, "Professional Growth," it was 0.675; for the third dimension, "Decision-Making," it was 0.552; and for the fourth dimension, "Evaluation and Follow-up," it was 0.918. All values exceed 0.05, indicating no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," as well as all its individual dimensions, attributable to the variable (age).

The absence of differences between the Mean Rnk responses of the research sample across the total axis of "Psychological Competence for Administrative Performance" and all its dimensions—Planning and Organization, Professional Growth, Decision-Making, and Evaluation and Follow-up—attributable to the age variable, can be explained by the fact that psychological competence for administrative performance represents a set of activities and procedures carried out by the educational institution's principal to achieve satisfactory results in leading the institution without wasting time (Al- Qaḥṭānī , 2019).

(C) Measuring Differences According to the Years of Experience Variable:

The Kruskal-Wallis nonparametric test for several independent samples was employed for the experience groups (less than 5 years, 5–10 years, and more than 10 years), as detailed below.

Table (22)

Results of the Kruskal-Wallis Test for Several Independent Samples To detect differences between the Mean Rnk responses of the research sample according to (years of experience)

Dimension of the Second Axis: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Years of Experience	Frequency	Mean Rank	Chi-Square	Significance Level
Dimension 1: Planning and Organization	Less than 5 years	69	64.95	1.086	0.581
	5–10 years	24	62.73		
	More than 10 years	39	71.56		
Dimension 2: Professional Growth	Less than 5 years	69	66.62	1.035	0.596
	5–10 years	24	60.25		
	More than 10 years	39	70.13		

Dimension 3: Decision-Making	Less than 5 years	69	64.50	0.535	0.765
	5–10 years	24	66.54		
	More than 10 years	39	70.01		
Dimension 4: Evaluation and Follow-up	Less than 5 years	69	63.35	1.702	0.427
	5–10 years	24	65.15		
	More than 10 years	39	72.91		
Total of Second Axis Dimensions: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Less than 5 years	69	64.34	0.690	0.708
	5–10 years	24	66.00		
	More than 10 years	39	70.63		

It is evident from Table (22) that the significance level for the total dimensions of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," was 0.708, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels for the first dimension, "Planning and Organization," was 0.581; for the second dimension, "Professional Growth," it was 0.596; for the third dimension, "Decision-Making," it was 0.765; and for the fourth dimension, "Evaluation and Follow-up," it was 0.427. All values exceed 0.05, indicating no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance."

(D) Measuring Differences According to the Specialization Variable:

The Mann-Whitney U test was employed for two independent groups, namely (Scientific and Literary), as detailed below.

Table (23)

Results of the Mann-Whitney U Test for Two Independent Groups To detect differences between the Mean Rnk responses of the research sample according to (specialization)

Dimension of the Second Axis: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Specialization	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Significance Level
Dimension 1: Planning and Organization	Scientific	89	69.51	6186.50	1645.50	0.182

	Literary	43	60.27	2591.50		
Dimension 2: Professional Growth	Scientific	89	70.67	6290.00	1542.00	0.065
	Literary	43	57.86	2488.00		
Dimension 3: Decision-Making	Scientific	89	69.24	6162.00	1670.00	0.229
	Literary	43	60.84	2616.00		
Dimension 4: Evaluation and Follow-up	Scientific	89	67.24	5984.50	1847.50	0.741
	Literary	43	64.97	2793.50		
Total of Second Axis Dimensions: "Psychological Competence for Administrative Performance"	Scientific	89	69.83	6214.50	1617.50	0.147
	Literary	43	59.62	2563.50		

It is evident from Table (23) that the significance level for the total dimensions of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," was 0.147, which is greater than 0.05. Similarly, the significance levels for the first dimension, "Planning and Organization," was 0.182; for the second dimension, "Professional Growth," it was 0.065; for the third dimension, "Decision-Making," it was 0.229; and for the fourth dimension, "Evaluation and Follow-up," it was 0.741. All values exceed 0.05, indicating no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," as well as all its individual dimensions, attributable to the variable (specialization).

The absence of statistically significant differences between the Mean Rnk responses of the research sample across the total axis of "Psychological Competence for Administrative Performance" and all its dimensions—Planning and Organization, Professional Growth, Decision-Making, and Evaluation and Follow-up—attributable to the variable (specialization), can be explained by the fact that, in general, psychological competence for administrative performance represents a vital element in translating educational ideas and theories into practical and tangible outcomes.

11. Summary of Research Results, Recommendations, and Suggestions

First: Summary of Research Results:

- The overall score for the first axis, "Reality of Job Rotation," was at the level of agreement "Agree" with a mean of (4.078) and a small standard deviation of (0.532).
- The scores of all dimensions of the first axis, "Reality of Job Rotation," were at the level of agreement "Agree." The first dimension, *Training and Skills Development*, ranked first with the highest mean (4.122) and the lowest standard deviation among all dimensions (0.605). The third dimension, *Professional*

Development and Growth, had a mean of (4.077) and a standard deviation of (0.662). The second dimension, *Job Description*, ranked last with a mean of (4.035) and a standard deviation of (0.626).

- The overall score for the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," was at the level of agreement "Agree" with a mean of (4.153) and a small standard deviation of (0.542).
- The scores of all dimensions of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," were at the level of agreement "Agree." The first dimension, *Planning and Organization*, ranked first with the highest mean (4.192) and a small standard deviation (0.589). The third dimension, *Decision-Making*, had a mean of (4.165) and a standard deviation of (0.654). The fourth dimension, *Evaluation and Follow-up*, ranked penultimately with a mean of (4.132) and a standard deviation of (0.588), while the second dimension, *Professional Growth*, ranked last with a mean of (4.123) and a standard deviation of (0.649).
- A statistically significant positive correlation was found between job rotation and the level of psychological competence for administrative performance.
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the mean responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (educational qualification).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (years of experience).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the first axis or in the dimensions *Training and Skills Development* and *Job Description* attributable to the variable (specialization). However, statistically significant differences were found at the 0.05 significance level in the third dimension, *Professional*

Development and Growth, attributable to the variable (specialization), in favor of the scientific specialization category.

- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the second axis, "Psychological Competence for Administrative Performance," or any of its dimensions attributable to the variable (educational qualification).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the second axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the second axis or any of its dimensions attributable to the variable (years of experience).
- No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the No statistically significant differences were found at the 0.05 significance level between the Mean Rnk responses of the research sample regarding the total of the first axis or any of its dimensions attributable to the variable (age).
- responses of the research sample regarding the total of the second axis or any of its dimensions attributable to the variable (specialization).

Second: Research Recommendations:

In light of the research findings, the study provides several recommendations, the most important of which are:

- Implementing a specific plan for job rotation among secondary school principals, as it contributes to achieving a higher level of psychological competence for administrative performance.

- Encouraging and continuously motivating secondary school principals to practice job rotation and accept its application in secondary schools.
- Providing training programs that support job rotation processes and assisting secondary school principals in its practical implementation.
- Enhancing communication among school principals and benefiting from their diverse administrative experiences to support job rotation plans.
- Organizing seminars and lectures for school principals and teachers to increase awareness of the importance of job rotation and foster a positive attitude toward it.

References

المراجع العربية

إسماعيل، محمد أحمد. (2019). العلاقة بين التناوب الوظيفي والأداء التنظيمي. مجلة الدنانير، (16)، 268-294.

المحاميد، فهد أحمد. (2020). الكفاءة النفسية وعلاقتها بالأداء الإداري الفعال في المؤسسات التعليمية. مجلة الدراسات التربوية والإدارية، 14(2)، 91–118.

الصليبي، محمد أحمد. (2018). الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بالرضا الوظيفي والأداء لدى المعلمين. دار الحامد للنشر والتوزيع.

علي، أحمد عبد الله. (2017). دور التدوير الوظيفي في تطوير أداء العاملين وتعزيز الفاعلية التنظيمية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، 33(4)، 1165–1184.

العساف، صالح عبد الرحمن. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط2). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفضلي، محمد عبد العزيز. (2020). فاعلية التدوير الوظيفي في تنمية كفاءات العاملين وتحسين الأداء التنظيمي. مجلة دراسات التطوير الإداري، 12(3)، 145–168.

عليوة، إبراهيم محمد. (2017). آثار التدوير الوظيفي وضغوط العمل على الرضا الوظيفي لدى العاملين الإداريين في المنظمات غير الربحية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المسؤول، محمود أحمد. (2019). أثر التدوير الوظيفي على أداء العاملين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الافتراضية السورية، دمشق، سوريا.

العمر، إياد محمد. (2018). التدوير الوظيفي وأثره في الفساد الإداري لدى العاملين الحكوميين في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة تشرين، 40(3)، 321–339.

القحطاني، سعد محمد. (2021). التدوير الوظيفي وإسهامه في تنمية الموارد البشرية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، محمد بن دخيل. (2019). بيئة عمل الشركات: نحو منظمة صحية ومهنية وطموحة. دار الفكر الإداري للنشر والتوزيع.

المهيميد، بدر بن إبراهيم. (2022). تطوير الكفاءة النفسية للأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء الرشاقة التنظيمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (26)، 150–181.

السعودي، راشد محمد محمد. (2022). تدوير المعلمين كمدخل لتحسين تخطيط الموارد البشرية في المدارس الثانوية الحكومية بمصر. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (40)، 1–115.

الشهوين، خالد سالم أحمد. (2018). التدوير الوظيفي ودوره في إعداد قيادات الصف الثاني: دراسة تطبيقية في مديرية الشؤون الصحية بجدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخروصي، زاهر كاظم أحمد، والخروصي، إبراهيم كاظم أحمد، والخروصي، سالم كاظم راشد. (2022). أثر نظم المعلومات الإدارية على الكفاءة النفسية للأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، (7)، 31–67.

حراز، سامي يوسف. (2015). أثر تطبيق سياسة التدوير على الاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية بجامعة دمياط. مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، 37(2)، 211–245.

عبد الرحمن، محمد حامد. (2019). الحوافز وعلاقتها بأداء العاملين في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية. مجلة بحوث الإدارة التربوية، 8(2)، 77–101.

قاسم، سالم أحمد. (2022). دور إدارة المسار الوظيفي في تحقيق الولاء التنظيمي. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 44(2)، 199-214.

محسن، طارق أحمد. (2002). تقييم الأداء: مناهج جديدة لعلم جديد. دار النهضة العربية.

مصطفى، أحمد حسن. (2020). استخدام التناوب الوظيفي لتعزيز الولاء التنظيمي لدى الإداريين في المؤسسات التعليمية: دراسة وصفية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (78)، 1-43.

نور الهدى، رنا محمد. (2018). تخطيط التعاقب الوظيفي ودوره في اختيار الكفاءات القيادية في المؤسسات التعليمية. مجلة القيادة والتخطيط التربوي، 6(1)، 55-79.

Arabic references

Ismāʿīl, Muḥammad Aḥmad. (2019). Al-ʿalāqah bayna al-tanāwub al-waẓīfī wa-al-adāʾ al-tanzīmī**.** Majallat al-Danānīr**, (16), 268–294.**

Al-Maḥāmīd, Fahd Aḥmad. (2020). Al-kafāʾah al-nafsiyyah wa-ʿalāqatuhā bi-al-adāʾ al-idārī al-faʿāl fī al-muʾassasāt al-taʿlīmiyyah**.** Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Idāriyyah**, 14(2), 91–118.**

Al-Ṣulaybī, Muḥammad Aḥmad. (2018). Al-jawdah al-shāmilah wa-anmāṭ al-qiyādah al-tarbawiyyah wifq Naẓariyyat Hersey wa Blanchard wa-ʿalāqatuhā bi-al-riḍā al-waẓīfī wa-al-adāʾ ladā al-muʿallimīn**. Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.**

ʿAlī, Aḥmad ʿAbd Allāh. (2017). Dawr al-tadwīr al-waẓīfī fī taṭwīr adāʾ al-ʿāmilīn wa-taʿzīz al-faʿāliyyah al-tanzīmiyyah: Dirāsah taḥlīliyyah**.** Majallat al-ʿUlūm al-Idāriyyah wa-al-Iqtiṣādiyyah**, 33(4), 1165–1184.**

Al-ʿAssāf, Ṣāliḥ ʿAbd al-Raḥmān. (2012). Al-Madkhal ilā al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-Sulūkiyyah **(2nd ed.). Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.**

Al-Faḍlī, Muḥammad ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). Fāʿiliyyat al-tadwīr al-waẓīfī fī tanmiyat kafāʾāt al-ʿāmilīn wa-taḥsīn al-adāʾ al-tanzīmī**.** Majallat Dirāsāt al-Taṭwīr al-Idārī**, 12(3), 145–168.**

ʿAlīwah, Ibrāhīm Muḥammad. (2017). Āthār al-tadwīr al-waẓīfī wa-ḍughūṭ al-ʿamal ʿalā al-riḍā al-waẓīfī ladā al-ʿāmilīn al-idāriyyīn fī al-munaẓẓamāt ghayr al-ribḥiyyah **(Unpublished master's thesis). Al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah, Ghazzah, Filasṭīn.**

Al-Masʾūl, Maḥmūd Aḥmad. (2019). Athar al-tadwīr al-waẓīfī ʿalā adāʾ al-ʿāmilīn **(Unpublished master's thesis). Al-Jāmiʿah al-Iftirāḍiyyah al-Sūriyyah, Dimashq, Sūriyā.**

Al-ʿUmar, Iyād Muḥammad. (2018). Al-tadwīr al-waẓīfī wa-atharuhu fī al-fasād al-idārī ladā al-ʿāmilīn al-ḥukūmiyyīn fī al-Jumhūriyyah al-ʿArabiyyah al-Sūriyyah**.** Majallat Jāmiʿat Tishrīn**, 40(3), 321–339.**

Al-Qaḥṭānī, Saʿd Muḥammad. (2021). Al-tadwīr al-waẓīfī wa-ishāmuhu fī tanmiyat al-mawārid al-bashariyyah **(Unpublished master's thesis). Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabiyyah lil-ʿUlūm al-Amniyyah, al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah.**

Al-Qaḥṭānī, Muḥammad bin Dakhīl. (2019). Biʾat ʿamal al-sharikāt: Naḥwa munaẓẓamah ṣiḥḥiyyah wa-mihaniyyah wa-ṭamūḥah**. Dār al-Fikr al-Idārī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.**

Al-Muhaymīd, Badr bin Ibrāhīm. (2022). Taṭwīr al-kafāʾah al-nafsiyyah lil-adāʾ al-idārī ladā al-qiyādāt al-akādīmiyyah bi-al-Jāmiʿah al-Saʿūdiyyah al-Iliktrūniyyah fī ḍawʾ al-rashāqah al-tanzīmiyyah**.** Majallat al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Idāriyyah**, (26), 150–181.**

Al-Suʿūdī, Rāshid Muḥammad Muḥammad. (2022). Tadwīr al-muʿallimīn ka-madkhal li-taḥsīn takhṭīṭ al-mawārid al-bashariyyah fī al-madāris al-thānawiyyah al-ḥukūmiyyah bi-Miṣr**.** Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Būrsaʿīd**, (40), 1–115.**

Al-Shahwīn, Khālid Sālim Aḥmad. (2018). Al-tadwīr al-waẓīfī wa-dawruhu fī iʿdād qiyādāt al-ṣaff al-thānī: Dirāsah taṭbīqiyyah fī Mudīriyyat al-Shuʾūn al-Ṣiḥḥiyyah bi-Jiddah **(Unpublished master's thesis). Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabiyyah lil-ʿUlūm al-Amniyyah, al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah.**

Al-Kharūṣī, Zāhir Kāẓim Aḥmad, Al-Kharūṣī, Ibrāhīm Kāẓim Aḥmad, & Al-Kharūṣī, Sālim Kāẓim Rāshid. (2022). Athar nuẓum al-maʿlūmāt al-idāriyyah ʿalā al-kafāʾah al-nafsiyyah lil-adāʾ al-idārī ladā mudīrī al-madāris al-ḥukūmiyyah fī Sulṭanat ʿUmān**.** Al-Majallah al-ʿArabiyyah lil-Maʿlūmātiyyah wa-Amn al-Maʿlūmāt**, (7), 31–67.**

Ḥarāz, Sāmī Yūsuf. (2015). Athar taṭbīq siyāsat al-tadwīr ʿalā al-iḥtirāq al-waẓīfī: Dirāsah taṭbīqiyyah bi-Jāmiʿat Dimyāṭ**.** Majallat al-Buḥūth al-Tijāriyyah**, Kulliyyat al-Tijārah, Jāmiʿat al-Zaqāzīq, 37(2), 211–245.**

ʿAbd al-Raḥmān, Muḥammad Ḥāmid. (2019). Al-ḥawāfiz wa-ʿalāqatuhā bi-adāʾ al-ʿāmilīn fī al-muʾassasāt al-taʿlīmiyyah: Dirāsah maydāniyyah**.** Majallat Buḥūth al-Idārah al-Tarbawiyyah**, 8(2), 77–101.**

Qāsim, Sālim Aḥmad. (2022). Dawr idārat al-masār al-waẓīfī fī taḥqīq al-walāʾ al-tanzīmī**.** Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿIlmiyyah, Silsilat al-ʿUlūm al-Iqtiṣādiyyah wa-al-Qānūniyyah**, 44(2), 199–214.**

Muḥsin, Ṭāriq Aḥmad. (2002). Taqyīm al-adāʾ: Manāhij jadīdah li-ʿilm jadīd**. Dār al-Nahḍah al-ʿArabiyyah.**

Muṣṭafā, Aḥmad Ḥasan. (2020). Istikhdām al-tanāwub al-waẓīfī li-taʿzīz al-walāʾ al-tanzīmī ladā al-idāriyyīn fī al-muʾassasāt al-taʿlīmiyyah: Dirāsah waṣfiyyah**.** Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Ṭanṭā**, (78), 1–43.**

Nūr al-Hudā, Ranā Muḥammad. (2018). Takhṭīṭ al-taʿāqub al-waẓīfī wa-dawruhu fī ikhtiyār al-kafāʾāt al-qiyādiyyah fī al-muʾassasāt al-taʿlīmiyyah**.** Majallat al-Qiyādah wa-al-Takhṭīṭ al-Tarbawī**, 6(1), 55–79.**

Contents

- **The Effectiveness of an Integrative Intervention Program Based on Visual Strategies in Developing Social and Life Skills among Children with Autism Spectrum Disorder**
  Abdu Farhan Mohammed *Alhemyari, Mohammed Mugahed Mohammed **Zydan.....9
- **General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia.**
  Reem Abdulaziz *Alshuwaysh.....67
- **A Proposed Framework for Strengthening National Sovereignty through Educational Curricula in Light of International Conventions: A Comparative Study of Egypt, Saudi Arabia, and Jordan**
  Mandour Abdulsalam *Fateh Allah.....116
- **Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students**
  Nawal Gharm Allah * Alghamdi, Jaber Hamad Jaber **Alharbi.....170
- **Self-Compassion as a Mediator of the Relationship Between Negative Rumination and Psychological Well-Being Among Female Secondary School Students Struggling With the General Aptitude Test**
  Maha Maged Hamad *Alharbi, Dr. Asma Mohammed Mustafa **DafaAllah.....205
- **The Current Level of Kindergarten Teachers' Knowledge of Early Identification of Gifted Children with Learning Disabilities**
  Prof. Abdullah Ali *Alrubaian, Mnar Yousef **Alammar.....255
- **The Role of Social Media in General Education Mathematics Teachers Professional Development in Tabuk City**
  Mansour Mozael Mohamed *Alanzi.....291
- **The Effectiveness of a Digital Game-Based Enrichment Program in Developing Emotional Intelligence among Gifted Female Secondary School Students**
  Albtool Bandar Saad *Alhomidany, Dr. Marwa Elsayyed Ali Elhady.....325
- **A Comparison of the Effectiveness of Simultaneous Prompting and Constant Time Delay in Developing Packaging and Packing Skills among Female Students with Intellectual Disabilities: A Study Using a Modified Alternating Treatments Design**
  Nugood Haza'a Begad *Almutairi, Dr. Saleh Mohammed Naser **Alajaji.....370
- **The Effectiveness of Engaging Learning Strategies in Teaching Science for Developing Productive Thinking Skills among Elementary School Female Students**
  Roba Abdullah Abdulaziz *Alharbi, Dr. Ashwaq Hamza Ali Alturki 413
- **Psychological Distress Tolerance Skills as Mediating variable Between Perceived Social Support and Psychological Well-Being Among Emotionally Violence Wives in Egypt and Saudi Arabia**
  Dr. Gehan Ahmed Hamza *Awad.....477

- **Barriers to Providing Transition Services and Ways to Overcome them for Deaf and Hard-of-Hearing Students from the Perspective of their Teachers in Riyadh Region**
  Sarah Mansour Saleh *Alajaji, Mariam Naser Hamdan **Albatel.....529
- **Assessing the Current Level of King Saud University Faculty Members' Competencies in Integrating Artificial Intelligence into Academic Practices in Light of the National Competency Framework (2025)**
  Zahrah Ahmed Salem Hags, Nada Gehad Isaleh.....582
- **The Effectiveness of Reading Training Interventions in Enhancing Reading Fluency among Primary School Pupils with Learning Disabilities**
  Soad Saleh Dakhel *Althobaiti.....630
- **Differential Item Functioning in a Questionnaire Measuring Students' Perceptions of Clinical Curricula at Hadhramout University: An Application of the Partial Credit Model**
  Mohammed Hatem Saeed *Aldoais, Shawqi Ahmed Ali Hezam Alduais.....672
  672-710
- **Reshaping Social Control in the Saudi School under Artificial Intelligence and Digital Culture: A Critical Comparative Study**
  Amal Mutalq Marzooq **Al-Harbi , Dr Wafa Abdullah **Alsalem.....711
- **Challenges of Implementing Differentiated Instruction and Self-Efficacy in Relation to Teaching Practices Supporting Individual Differences among Elementary School Science Teachers**
  Aziz Salem Aziz **Alamri.....753
- **The Current State of Job Rotation and Its Relationship to Psychological Competence in Administrative Performance among Female Secondary School Principals from the Perspective of Educational Supervisors**
  Dr. Uhuud Fahad *Alassaf.....781

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 8)

(Issue. 3)

September: 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@homtmail.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 Ats, 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.com 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 Jahjouh Professor of Curricula and Methods of Teaching Science, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Palestine. Email: yahya_ja@hotmail.com
Prof. Dr. Taha Ahmed Hassanein El-Mostakawy Professor of Personality Psychology, Faculty of Arts, Assiut University, Egypt Email: tahaahmed52@yahoo.com	Prof. Dr. Yeah Abdullah Azzam Al-Jarrah Professor of Curriculum and Social Studies, Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Jordan Email: aajarrah@mutah.edu.jo

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية



Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

President of Dhamar University, Dhamar City, Yemen..

Email: dralhaifi@tu.edu.ye

Editor in Chief

Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari

Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Associate Professor of Forensic Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: hurish73@tu.edu.ye

Editors

Prof. Dr. Ahmed Abdullah Ali Al-Dumaini Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen Email: dr.domainy1977@tu.edu.ye	**Prof. Dr.** Amal Saleh Al-Shuraidah Professor of Educational Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia Email: as2662@hotmail.com	Prof. Abdul Karim Zabiba Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen Email: Karimzabiba@yahoo.com
Prof. Dr. Altaf Yassin Al-Rawi Professor of General Psychology, College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq. Email: Prof.altaf@coeduw.uobaghdad.edu.iq	**Prof**. Dr. Mohammed Ibrahim Al-Sanea Professor of Curriculum and Methods of Teaching Science, College of Education, Dhamar University, Yemen. Email: drmalsani@tu.edu.ye	**Dr**. Ahmed Ali Al-Maamari Associate Professor of Educational Psychology. College of Education, Qassim University, Saudi Arabia Email: a.almaamari@qu.edu.sa
Prof. Dr. Amal Ismail Ayez Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq Email: amal19988@yahoo.com	Dr. Maan Abdulbari Qasim Associate Professor of Clinical Psychology, College of Medicine, Department of Psychiatry, Imam Abdulrahman bin Faisal University, Saudi Arabia Email: msaleh@iau.edu.sa	**Dr**. Hisham Bani Khalaf Associate Professor of Educational Foundations, Ministry of Education, Jordan Email: banikalaf@yahoo.com

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Mohammed Ali Ali Abdullah Al-Khulaidi	Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia

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

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

The Effectiveness of an Integrative Intervention Program Based on Visual Strategies in Developing Social and Life Skills among Children with Autism Spectrum Disorder

General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia.

A Proposed Framework for Strengthening National Sovereignty through Educational Curricula in Light of International Conventions: A Comparative Study of Egypt, Saudi Arabia, and Jordan

Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students

Self-Compassion as a Mediator of the Relationship Between Negative Rumination and Psychological Well-Being Among Female Secondary School Students Struggling With the General Aptitude Test

Volume:8- Issue.:3