

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم في الكشف
عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدريج

الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية في ضوء آراء خبراء تنمية
الموارد البشرية في خمس دول عربية

تقييم واقع رياض الأطفال بمحافظة غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة
نظر المديرات

متطلبات القبول للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج الابتدائية:
مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكندا وبلجيكا

تأثير الازدهار النفسي والرحمة بالذات على الخبرات الانفعالية لدى طالبات الجامعات
في المملكة العربية السعودية

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع الجامعة



موقع المجلة



الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
الناشرة
باللغة العربية



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية



معرفة
e-Marefa



DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



DOAJ



WorldCat®



الآداب للدراستات النفسية والتربوية

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

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس جامعة ذمار، مدينة ذمار، اليمن.

الايمل: dralhaifi@tu.edu.ye

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

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

الايمل: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

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

الايمل: hurish73@tu.edu.ye

المحررون:

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

التصحيح اللغوي:

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

الهيئة العلمية والاستشارية:

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

الإخراج الفني	المسؤول المالي
محمد محمد علي سبيع	علي أحمد البخاراني



الآداب

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

المجلد (7)

العدد (3)

سبتمبر 2025م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

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

المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

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

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

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

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



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

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كل بحث إلى محكمين اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقاب علمية عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكم ثالث إنصافاً للباحث، فيكون تحكيمه حاسماً في نتيجة قبول البحث أو عدمه.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

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

رابعاً: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

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

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.



المحتويات

- أثر نماذج نظرية الاستجابة للمفكرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للمفكرات ثنائية التدرج
عبد الله حسين حسن المالكي أ.د. إسماعيل سلامة البرصان 9
- الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية في ضوء آراء خبراء تنمية الموارد البشرية في خمس دول عربية
أ.د. مندور عبد السلام فتح الله 49
- تقييم واقع رياض الأطفال بحافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات
حسين شعبان حسين العيلة 89
- تأثير عدد بارامترات النموذج وطريقة التقدير وحجم العينة وشكل توزيع القدرة على دقة تقدير قدرات الأفراد دراسة محاكاة
شكري أحمد حُجا بخاري، د. أحمد علي حسن المعمرى 113
- تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي لديهم
هياء بنت محمد بن سعيد الشهري 150
- واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين
د. نايف عبد الرؤوف الخطيب، د. نتاشا عمر أبو زياد 197
- دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير من وجهة نظر المشرفين التربويين
سميرة فايز الأسمرى، ابتهاج أحمد النعيمي، شريفة سعيد الغامدي 232
- أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة
نظر معلمهم
فاطمة يوسف الحربي 277
- دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين
عفاف شكري حنا مطر، د. نتاشا عمر أحمد أبو زياد 308
- معوقات تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين
ميمونة يوسف بن عبد الله الروق، د. عمر عبد العزيز العواحي 357
- نمذجة العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية (النماء مقابل الثبات) والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات
المرحلة الثانوية بمدينة بريدة
أمامة بنت عيادة صالح العيادة، أ.د. محمد بن سليمان الوطبان 405
- فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التعاطف مع الذات وتحسين الصحة النفسية لدى حالة إنترسكس خضعت
لتصحيح جنسي- دراسة حالة
د. أسماء محمد مصطفى دفع الله 466
- متطلبات القبول للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج الابتدائية: مقارنة بين المملكة العربية السعودية
وكندا وبلجيكا
د. حنان علي المسعود 498
- تأثير الازدهار النفسي والرحمة بالذات على الخبرات الانفعالية لدى طالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية
نوره عبد الرحمن المطر في 517



أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم في الكشف عن الأداء

التفاضلي لل فقرات ثنائية التدرج

أ.د. إسماعيل سلامة البرصان**

ibursan@ksu.edu.sa

عبد الله حسين حسن المالكي*

Almalkiabdullah0@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على الأداء التفاضلي للفقرة ثنائية التدرج، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي بمادة الرياضيات يقيس التحصيل الرياضي لطلبة الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، وبعد التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة والحصول على دلالات صدق وثبات مقبولة تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (1000) طالب وطالبة بالمدارس التابعة لمكتب تعليم العريضاء بمدينة الرياض. وتم تحليل البيانات بالاعتماد على عدة برامج إحصائية مثل (Bilog-MG3, R studio, SPSS v25)؛ أظهرت النتائج أن النموذج الثلاثي المعلم لديه أعلى نسبة من الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (70%)، يليه النموذج الثنائي المعلم في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (65%)، ومن ثم النموذج الأحادي المعلم في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (50%)، كما أن النموذج الأحادي المعلم يعد الأفضل من حيث تأثيره على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج بعدد أقل للفقرات ذات الأداء التفاضلي وبنسبة فقرات أقل مقارنة بالنماذج الأخرى (الثنائي – الثلاثي) المعلم.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للفقرة، الأداء التفاضلي.

* باحث دكتوراه الفلسفة في علم النفس، قياس وتقويم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ القياس والتقويم، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المالكي، عبد الله حسين حسن؛ البرصان، إسماعيل سلامة. (2025). أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (3)، 9-48.

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



The Effect of Item Response Theory Models (1PL, 2PL, 3PL) parameter in Detecting Differential Item Functioning for Dichotomous items

Abdullah Hussain Hassan Almalki *

Prof. Ismail Salamah Albursan **

Almalkiabdullah0@gmail.com

ibursan@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of different Item Response Theory (IRT) models on the detection of Differential Item Functioning (DIF) in dichotomously scored items. To achieve this objective, an achievement test in mathematics was developed to assess the mathematical proficiency of third-grade intermediate school students. The final version of the test consisted of (20) items. After verifying the assumptions of IRT and establishing acceptable validity and reliability indices, the test was administered to a sample of (1000) male and female students from schools under the aUraija Education Office in Riyadh City. Data were analyzed using several statistical software packages, including Bilog-MG3, R studio, and SPSS v25. The results revealed that the three-parameter model identified the highest proportion of items with DIF at (70%), followed by the two-parameter model at (65%), and then the one-parameter model at (50%). Furthermore, the one-parameter model was found to be the most effective in mitigating the impact on DIF for dichotomous items, as it yielded the smallest number and proportion of items exhibiting DIF compared to the other parameterized models (two-parameter and three-parameter).

Keywords: Item Response Theory, Differential Item Functioning.

* Ph.D. Researcher in Psychology, Measurement and Evaluation, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

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

Cite this article as: Almalki, Abdullah Hussain Hassan. & Albursan, Ismail Salamah. (2025). The Effect of Item Response Theory Models (1PL, 2PL, 3PL) parameter in Detecting Differential Item Functioning for Dichotomous items. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 9-48.

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



المقدمة:

يعد القياس أمراً على قدر كبير من الأهمية في أي علم من العلوم، فجميع العلوم تسعى لتطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بها من أجل فهم هذه الظواهر وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم فيها. فالتقدم العلمي يعتمد - إلى حد كبير - على تمثيل الظواهر والأحداث وصياغتها بأساليب موضوعية دقيقة، بحيث تمكن الدارسين والباحثين والممارسين من التواصل فيما بينهم بلغة مشتركة متفق عليها، كما تمكنهم من التقييم الموضوعي للنتائج التي يتوصل إليها العلماء، وبدون هذه الأساليب يصبح تعريف المفاهيم والمصطلحات والقواعد المتعلقة بالظواهر المختلفة خاضعاً للآراء الذاتية، والأحكام الفردية، وبذلك لا تكون هناك أسس متفق عليها في دراسة وبحث هذه الظواهر (علام، 2000: 13).

وتستمد عملية التقويم أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع، كما تستمد أهميتها من خصائصها، والتي تتلخص في استمراريتها حيث إن انتهاء عملية تقويم ربما كان بداية لعملية تقويم أخرى، ولعل العدد الكبير من الامتحانات والزمن الذي يقضيه الطالب في الإجابة عن أسئلة الامتحانات طيلة المراحل الدراسية خير دليل على ذلك، وشموليتها من حيث مراعاتها لجميع جوانب النمو المختلفة (معرفية وحركية وانفعالية)، بمعنى اهتمامها بالتوازن في تنمية شخصية المتعلم، ومراعاتها أيضاً لجميع البرامج والمجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة، 2010: 24).

وقد حرص المختصون على بناء اختبارات ومقاييس تؤدي إلى تقييم قدرة الطلاب من أجل الوصول إلى مراحل متقدمة من التطوير والتحسين، بالإضافة إلى ضرورة تمتع تلك الاختبارات والمقاييس سواء التربوية أو النفسية بقدر عال من الصدق والثبات والموضوعية مما يساهم في اتخاذ قرارات مناسبة على ضوءها.

حيث يتمثل دور الاختبار في تقدير مدى اكتساب الفرد للمعارف والمهارات والقدرات المطلوبة، وبالتالي يساعد في اتخاذ القرارات التعليمية والتطويرية المناسبة. ولذلك، يجب أن تكون عمليات التقويم مبنية على أسس علمية وإحصائية دقيقة لضمان صحة وموضوعية النتائج، وبالتالي، يجب على الخبراء في مجال القياس والتقويم أن يعملوا على تطوير أساليب جديدة ومتطورة لتحليل البيانات وتحديد معالم الفقرة بدقة، وهذا يتطلب استخدام تقنيات إحصائية متقدمة وبرامج حاسوبية متخصصة. وبالاعتماد على هذه الأساليب العلمية، يمكن للمعلمين والمدرسين



والمسؤولين التعليميين أن يحصلوا على معلومات دقيقة وموضوعية حول تحصيل الطلاب وتطورهم التعليمي، وبالتالي يمكنهم اتخاذ القرارات الصحيحة لتحسين أداء الطلاب وتعزيز تجربة التعلم لديهم.

ولقد أسفرت جهود العلماء في مجال القياس والتقويم عن ظهور بعض الاتجاهات الحديثة، ومن هذه الاتجاهات نظرية الاستجابة للفقرة ((Item Response Theory (IRT) أو نظرية السمات الكامنة ((Latent Trait Theory (LTT) أو نظرية منحى خصائص الفقرة ((Item Characteristic Curve Theory (ICCT) وقد أطلق على كل هذه الاتجاهات نظرية الاختبارات الحديثة ((Modern Test Theory (MTT) (الفقي، 2014: 243).

وتتعدد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، التي يمكن تقسيمها إلى نماذج تفترض أن الفقرات تقيس مكوناً نفسياً أحادي البعد، وأخرى تفترض أن الفقرات تقيس مكوناً نفسياً متعدد الأبعاد. كما يمكن تقسيم تلك النماذج من منظور آخر تبعاً لعدد معالم الفقرة، فتنقسم إلى/ النموذج الأحادي المعلم ((One Parameter Model (1PL)، والنموذج الثنائي المعلم ((Two Parameters Model (2PL)، والنموذج الثلاثي المعلم ((Three Parameters Model (3P) (محمود، 2012: 2).

ونظرية الاستجابة للفقرة تفترض تفسير أداء الطلبة تبعاً للسمات التي لا تعتمد على المجموعة وإنما تعتمد على استجابات الطالب لفقرات الاختبار، وتقاس السمة بطريقة غير مباشرة من خلال إجابة الطالب على فقرات الاختبار. وهذه النظرية تسمح بقيم مختلفة لخصائص الفقرة من أن توضع وحدات القياس على متصل القدرة موضع القياس. فمثلاً يمكن للفقرات أن توضع تبعاً لخاصية الصعوبة أو التمييز أو الاثنين معاً (الصراف، 2014: 407).

ونموذج نظرية الاستجابة للفقرة هذا يوفر علاقة تربط بين أداء الفرد في الاختبار، والسمات الكامنة التي يفترض أن تؤثر في هذا الأداء، إذ تصف النظرية هذه العلاقة باقتران رياضي لوغاريتمي؛ لهذا كانت النماذج المنبثقة عنها نماذج لوغاريتمية (فريجات، 2014: 8).

ولهذا تميزت نظرية الاستجابة للفقرة بميزات أوردها هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) هي:

(1) استقلالية خصائص معالم الفقرة عن عينة المفحوصين، التي استخدمت لتقدير هذه المعالم (Person-Free).



(2) استقلالية تقدير قدرات المفحوصين عن خصائص عينة الفقرات التي تم تطبيقها (Item Free).

(3) توفير مؤشرات إحصائية لتقدير دقة قياس كل مفحوص.

لذلك تصنف نماذج نظرية الاستجابة للفقرة بناءً على تدرج الفقرات إلى فئتين:
أولاً/ نماذج ثنائية التدرج "Dichotomous" التي تعطى فيها الدرجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة ومثال ذلك: الاختبارات الموضوعية، إذ ترتبط بالنموذج اللوجستي أحادي المعلم ونموذج راش، والنموذج اللوجستي ثنائي المعلم لبيرنباوم والنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم للورد والتي تتناول في طياتها معالم الفقرة "الصعوبة - التمييز - التخمين" حسب ما يحتويه كل نموذج من معلم.

ثانياً/ نماذج متعددة التدرج "Polytomous" التي تكون فيها الدرجة المعطاة على حسب تحقق خطوات الإجابة أو مراحلها وتكون الاستجابة على الفقرة متعددة التدرج، مثال ذلك: الاختبارات المقالية التي تتطلب إنشاء إجابة أو حل مسألة أو التعبير عن موضوع، أو تركيب أشكال وقطع وأجهزة، أو حل مشكلات، ومقاييس الشخصية والاتجاهات والميول التي تحتوي على مقياس (Scale) متدرج في الاستجابات على فقراته وترتبط بالنماذج (نموذج التقدير الجزئي ونموذج الاستجابة المتدرجة ونموذج التقدير الجزئي المعمم ونموذج مقياس التقدير ونموذج الاستجابة الاسمية) حسب كل ما يتضمنه كل نموذج من افتراض.

وتعد قضية المساواة والعدالة بين المفحوصين من القضايا المهمة التي شغلت المختصين في مجال القياس والتقويم وذلك لما يترتب عليها من قضايا مصيرية كالاختيار والقبول والتصنيف، وقد انصب اهتمام المختصين على التحقق من الصدق والثبات للاختبارات، إلا أن هناك خاصية إضافية حازت على اهتمام واسع هي الأداء التفاضلي للفقرات (Differential Item Functioning (DIF) (العناتي، 2017: 63). التي تعد مرتبطة بخاصية سيكومترية مهمة يجب توفرها في الاختبارات بأنواعها وهي خاصية الصدق.

ويعد الأداء التفاضلي للفقرات أمراً في غاية الأهمية لأنه يمكن من خلاله التأكد من تحقيق مبدأ المساواة بين مجموعتين من الطلبة، إذ إن الفقرة التي لا تظهر أداءً تفاضلياً تعني أن الطلبة متساوون القدرة قاموا بالاستجابة على ذات الفقرة بشكل متماثل، بينما إذا أظهرت الفقرة أداءً



تفاضلياً فيشير ذلك إلى وجود فرق في احتمال الاستجابة الصحيحة بين مجموعتين من الطلبة يمتلكون القدرة نفسها.

لذلك سعى مُعدو الاختبارات في الميدان التربوي لبناء اختبارات تتمتع بخصائص متحررة من التحيز الناتج عن اختلاف خصائص المجموعات، بحيث تكون السمة المقاسة هي التي تحدد نتائج الأفراد لتحقيق العدالة. كما تقترح القواعد التوجيهية للاختبارات المتخصصة إجراء دراسات متعلقة بتحيز المفردة والاختبار للتأكد من دقة الاستدلالات الخاصة بتفسير نتائج الاختبار للأشخاص المختلفين فيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور/إناث) والخلفية الثقافية أو العرقية (Bryant, 2004)

ويفرق العلماء بين ما كان يُطلق عليه تحيز في النظرية التقليدية للقياس وما أصبح يُطلق عليه الأداء التفاضلي في نظرية الاستجابة للفقرة، إذ تُعد الفقرة ذات أداء تفاضلي إذا أدت وظيفة مختلفة لدى مجموعة جزئية من المفحوصين من المجموعة الكلية، أي عندما لا يكون للأفراد المتساوين في القدرة نفس احتمالية الاستجابة الصحيحة للفقرة (Hambleton & Swaminathan, 1985)

ويرى هامبلتون وروجرز (Hambleton & Rogers, 1995) أن الفقرة تُعد متحيزة إذا كان الفرق في المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة (ICC) في المجموعات المختلفة المتكافئة في القدرة ذات دلالة إحصائية، على سبيل المثال (الذكور والإناث، أو الأعراق المختلفة)، أي أن احتمال الاستجابة الصحيحة على الفقرة مختلفة للأفراد في المجموعات الفرعية ممن هم في مستوى القدرة نفسها، كما يرى كروكر والجينا (Crocker & Algina, 1986) أن الفقرة متحيزة إذا كانت لا تتأثر بنفس مصادر التباين عند مستوى القدرة نفسها باختلاف المجموعة التي ينتمي لها الفرد، أما امبريتسون ورايز (Embretson & Reise, 2000) يرون أن الفقرة تكون متحيزة إذا عملت بشكل مختلف لمجموعة ضد مجموعة أخرى، بينما يرى كاميلي وشيبايد (Camilla & Shepard, 1994) أن الفقرة تكون متحيزة إذا كانت أكثر صعوبة لمجموعة دون أخرى من نفس مستوى القدرة للسمة المراد قياسها.

ويظهر الأداء التفاضلي للفقرة عندما تكون دوال الاستجابة للفقرة غير متشابهة في المجموعات الفرعية المختلفة (Hambleton, Swaminathan & Rojers, 1991)



فالأداء التفاضلي للفقرة لا يقتصر على تقويم القدرات، بل قد يتعدى إلى مقاييس الاتجاهات والشخصية التي تتضمن فقرات تفترض - دون قصد - أن لدى المفحوصين معرفة خاصة أو خلفية معينة تمكنهم من فهم المقصود في المفردات (دي أيا، 2017).

ومعلوم أن الأداء التفاضلي للفقرة ينتج عن عوامل أهمها التحيز، لكن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى وجود أداء تفاضلي للفقرة وهي غير محددة، ومن تلك العوامل المحتملة نوعية النماذج التي تستخدم وفق نظرية الاستجابة للفقرة الخاصة بالنماذج ثنائية التدرج التي تندرج تحتها عدة نماذج هي: النموذج الأحادي المعلم (1PL)، والنموذج الثنائي المعلم (2PL)، والنموذج الثلاثي المعلم (3PL).

وحينما ننظر إلى نوعية الفقرات التي تستعمل في الاختبارات التعليمية نجدها عادةً من نوع الفقرات ذات الإجابة المنتقاة "اختيار من متعدد أو اختيار الإجابة الصحيحة من الخاطئة" وبالتالي تتطلب - عند بنائها - مهارات وخبرة وجهد من قبل المعلم، بالإضافة إلى أنها تستغرق وقتاً طويلاً أثناء كتابتها، بخلاف الفقرات ذات الإجابة المنشأة "أسئلة المقال" التي تستغرق وقتاً وجهداً عند كتابتها أقل من الفقرات ذات الإجابة المنتقاة وكذلك يجد المعلم سلاسة وبساطة في بناء الفقرات ذات الإجابة المنشأة كونها في جوهرها تعبر عن مهارة لفظية يتم إظهارها من قبل الطالب مما يتيح للمعلم التأكد - من خلالها - من مدى توفر المهارة أو القدرة اللازمة لدى الطالب.

ومما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية، تعد عوناً لجميع أفراد العملية التعليمية سواء المعلم أم الطالب أم صناع القرار إذا ما تم بناءها بدقة ووفق معايير جيدة، لذلك تساعد المعلم في معرفة مستوى التحصيل الدراسي للطالب والتعرف على الفروق الفردية التعليمية بين الطلبة، وبالتالي يرتفع مستوى استيعاب واتقان الطالب للعملية التعليمية، وتحسن قدرته في المهارات المختلفة كالحفظ والاستدكار والاسترجاع.

ولقد ركزت الدراسات السابقة على بحث أثر اختلاف نموذج نظرية الاستجابة للفقرة وفق النماذج ثنائية التدرج على الأداء التفاضلي، بينما قارنت دراسات أخرى بين طرق الكشف عن الأداء التفاضلي وفق نظرية الاستجابة للفقرة، واهتمت دراسات أخرى بالكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة وفق نظرية الاستجابة للفقرة من خلال النماذج ثنائية التدرج. كما أظهرت الدراسات أن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة تلعب دوراً حاسماً في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة. ومن تلك الدراسات دراسة ضعضع (2023) التي هدفت إلى فحص أثر اختيار نموذج الاستجابة للفقرة الثنائية (أحادي المعلم، ثنائي المعلم، ثلاثي المعلم) في الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي



والمقارنة في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي ومعرفة دلالة الفروق في قيمة معامل الأداء التفاضلي ومتوسطه. واعتمدت الباحثة على نتائج اختبار قيد الماجستير المقام في المعهد العالي للغات في جامعة حلب المكون من (60) مفردة من النوع الموضوعي ثنائي الاستجابة (0 أو 1)، الذي تم تطبيقه على عينة بلغت (1000) متقدم ومتقدمة من الكليات النظرية والتطبيقية. تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS وذلك للكشف عن دلالة الفروق في معامل الأداء التفاضلي والمقارنة في متوسط قيمة الأداء التفاضلي المحسوب بطريقة فرق مساحة المنحنى المميز للفقرة تبعاً للنموذج المختار. وقد أظهرت النتائج أن (31.5%) من الفقرات لم تظهر أداء تفضلياً وفق طريقة المنحنى المميز للفقرة وفق النماذج الثلاثة (1PL, 2PL, 3PL)، وأن (44.4%) من الفقرات أظهرت أداء تفضلياً وفق طريقة المنحنى المميز للفقرة عند نموذج واحد (إما أحادي أو ثنائي أو ثلاثي)، وأن (24.1%) من الفقرات أظهرت أداء تفضلياً وفق طريقة المنحنى المميز للفقرة عند نموذجين، ولم تظهر أي فقرة أداء تفضلياً وفق طريقة المنحنى المميز للفقرة عند كل النماذج. كما أظهرت النتائج أن طريقة المنحنى المميز للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي وفق النموذج الثنائي المعلم لديها أعلى نسبة من الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (68.5%) وذلك وفق النموذج الأحادي المعلم بنسبة (22.2%) ووفق النموذج الثلاثي المعلم بنسبة (1.9%). كذلك هدفت دراسة (Aljoudeh 2021) إلى فحص أداء طريقة اختبار نسبة الأرجحية ضمن نظرية الاستجابة للفقرة (IRT-LR) في الكشف عن الأداء التفاضلي لأحجام عينات مختلفة ومستويات مختلفة من الإداء التفاضلي للفقرات، إذ تم توليد أربعة أحجام مختلفة للعينة (250، 500، 750، 1000) التي تمثل استجابات على 40 فقرة لاختبار ثنائي الاستجابة في حالتين من فقرات الأداء التفاضلي، الحالة الأولى: بعض الفقرات تم فرضها لتكون ذات أداء تفاضلي منتظم بمستويات مختلفة (منخفض، متوسط، عالٍ) من الأداء التفاضلي (30% من كل الفقرات)، الحالة الثانية: تم فرض الفقرات لتكون ذات أداء تفاضلي غير منتظم. وقد تم التحقق من نسبة الأداء لطريقة اختبار نسبة الأرجحية وفق نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي لكل حالة. وتم الاعتماد على البرمجية الإحصائية BILOG-MG لتحليل البيانات وإجراء الأداء التفاضلي المنتظم للفقرات باستخدام النموذج اللوجستي الأحادي المعلم (1-PL) في نظرية الاستجابة للفقرة للبيانات المولدة في الحالة الأولى والنموذج الثنائي المعلم (2-PL) في نظرية الاستجابة للفقرة للبيانات المولدة في الحالة الثانية. وقد توصلت الدراسة إلى استنتاج أن حجم العينة (1000) وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية أظهر نسبة عالية في الكشف عن الأداء



التفاضلي المنتظم للفقرات من خلال كل المستويات، بينما انخفض أداء الطريقة في قدرتها على الكشف عن الأداء التفاضلي غير المنتظم من خلال كل المستويات وفي كل أحجام العينة التي تم التعامل معها في الدراسة.

وأجرى كوهين وآخرون (Cohen et al., 1996) دراسة سعت إلى التحقق من اختبار نسبة الأرجحية في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة. كما تم الاعتماد على نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية وثلاثية المعلم وثلاثية المعلم بمعلمة تخمين ثابت (2PLM, 3PLM, 3PLM-c) لتوليد 100 مجموعة من البيانات لاختبار مكون من (50) فقرة لعينات بحجم (250 و 1000) مفحوص محاكٍ لكل نموذج من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة. وتم تقدير المعالم بطريقة الأرجحية العظمى الهامشية للنماذج الثلاثة من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (النموذج الثلاثي المعلم - النموذج الثلاثي المعلم بمعلمة تخمين ثابت - النموذج الثنائي المعلم) باستخدام البرمجية الإحصائية (Multilog). تم محاكاة الأداء التفاضلي للفقرة من خلال مقارنات المجموعات المرجعية المستهدفة عشوائياً. وقد أظهرت النتائج أن معدلات الخطأ من النوع الأول للنموذج الثلاثي المعلم (2PLM) تتطابق بشكل وثيق مع التوقعات النظرية عبر مستويات (α) المختلفة من (0.0005) إلى (0.10)، بينما كانت معدلات الخطأ من النوع الأول للنموذج الثلاثي المعلم (3PLM) والنموذج ثلاثي المعلم بمعلمة تخمين ثابت (3PLM-c) مرتفعة خاصة عند مستويات (α) المنخفضة من (0.0005) إلى (0.005) على الرغم من اقترابها من القيم المتوقعة عند مستويات (α) الأعلى من (0.01) إلى (0.10). كذلك مقارنة باختبار كاي تربيع (χ^2) للورد أظهر اختبار نسبة الأرجحية (LRT) تحكماً أفضل في معدلات الخطأ من النوع الأول، بالأخص النموذج الثلاثي المعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اختبار نسبة الأرجحية فعال في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة وفق النموذج الثنائي المعلم وبفعالية أقل وفق النموذج الثلاثي المعلم والنموذج ثلاثي المعلم بمعلمة تخمين ثابت عند مستويات (α) العليا.

وإذ إن الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من خلال أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة يعد من المشكلات الحديثة في مجال القياس والتقويم، ومن خلال ما توصلت له الدراسات السابقة حول أهمية الأداء التفاضلي والدور المهم الذي تلعبه نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة (ثنائية التدرج)، نجد أننا بحاجة لمزيد من الدراسة والتقصي على مستوى



بيئتنا المحلية والعربية بحيث يتم التركيز على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج تحت غطاء نظرية الاستجابة للفقرة ومدى تأثير نماذجها المختلفة على الأداء التفاضلي للفقرة. مشكلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق ذكره، تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أثر نموذج نظرية الاستجابة للفقرة على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج، ويبرز من خلال مشكلة البحث تساؤل رئيس يتمثل في السؤال الآتي: ما نموذج نظرية الاستجابة للفقرة المناسب للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج؟ ويتفرع منه عدة تساؤلات كالآتي:

1. هل هناك أثر للنموذج الأحادي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟
 2. هل هناك أثر للنموذج الثنائي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟
 3. هل هناك أثر للنموذج الثلاثي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟
 4. هل يوجد اختلاف في نسبة الفقرات التي أظهرت أداءً تفضلياً في حالة الفقرات ثنائية التدرج تبعاً للنموذج المستخدم؟
- أهداف الدراسة:

لا زالت نماذج نظرية الاستجابة للفقرة تمثل التوجهات الحديثة في مجال القياس والتقويم والاختبارات التربوية، لذا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة أثر نموذج نظرية الاستجابة للفقرة على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج من خلال معرفة الآتي:

1. أثر النموذج المستخدم (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم للفقرات ثنائية التدرج على الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي.
2. مدى الاختلاف في نسبة الفقرات التي أظهرت أداءً تفضلياً في حالة الفقرات ثنائية التدرج وفق النموذج المستخدم (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم.

أهمية الدراسة:

- 1- الأهمية النظرية: تحاول الدراسة تسليط الضوء على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي لها علاقة بنماذج نظرية الاستجابة للفقرات ثنائية التدرج والأداء التفاضلي



للفقرة، إذ تمثلان توجهات وموضوعات حديثة في مجال القياس والتقويم والاختبارات، ويشكل البحث فيها إضافة علمية لها أولوية في المجال على حد علم الباحثين، وتبرز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. توضح أوجه الاختلاف والتشابه بين نماذج نظرية الاستجابة للفقرة عند مقارنة تأثيرها على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج.
 2. تتناول الدراسة الأداء التفاضلي للفقرة الذي يشكل مفهوماً حديثاً في مجال القياس والتقويم والاختبارات من حيث تطبيق العدالة بين الأفراد المستجيبين على الاختبار أو المقياس ذوي القدرة المتساوية دون وجود أداء أفضل لفرد على آخر لديهم القدرة نفسها أو بالأصح دون وجود تحيز في المفردات لفرد على آخر يملكون القدرة نفسها.
 - 2- الأهمية التطبيقية: تنبع أهمية هذه الدراسة التطبيقية من خلال ما يلي:
 1. تأتي هذه الدراسة كاستمرار لجهود الباحثين والمختصين في مجال القياس والتقويم من حيث تحديد أنسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج التي بدورها تؤثر على الأداء التفاضلي للفقرة.
 2. تسعى الدراسة إلى استنتاج نتائج تشكل فائدة وقيمة عملية للمختصين في المجالات التربوية بشكل عام والمختصين في مجال القياس والتقويم بشكل خاص، إذ توفر الدراسة معلومات حول النماذج التي تتناسب مع الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج.
 3. توفر هذه الدراسة تطبيقات في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج بأساليب إحصائية ومعلومات تسهم في تزويد المهتمين ببناء الاختبارات وتطويرها لانتقاء أفضل نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة.
 4. توجيه الاهتمام إلى الأداء التفاضلي في فقرات الاختبارات التحصيلية ثنائية التدرج.
- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية في موضوع (أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج) من خلال استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج (النموذج الأحادي المعلم، النموذج الثنائي المعلم، النموذج الثلاثي المعلم).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام 1445هـ



الحدود المكانية: المدارس المتوسطة للبنين والبنات التابعة لمكتب تعليم العريجات.
الحدود البشرية: طلاب وطالبات الصف الثالث متوسط بالمدارس التابعة لمكتب تعليم

العريجات.

مصطلحات الدراسة:

نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory): تُعد من أبرز النظريات المعاصرة في مجال القياس التربوي والنفسي، إذ جاءت النظرية امتداداً لنظرية القياس الكلاسيكية وتطويراً لها، وتهدف النظرية إلى فهم العلاقة بين استجابات الأفراد على الفقرات وسماتهم الكامنة من خلال نماذج رياضية تفسر احتمال استجابة الفرد على فقرة معينة بناءً على مستوى سمة معينة يمتلكها (دي أيا، 2017).

نماذج نظرية الاستجابة للفقرات ثنائية التدرج Item Response Theory Models for

Dichotomous Items

تعرف علمياً:

(1) النموذج الأحادي المعلم ونموذج راش One Parameter Model / Rach Model: نموذج

يستند على معلمة الصعوبة للفقرة بافتراض تساوي ميل المنحنيات المميزة للفقرة وثبات معامل التمييز وانعدام التخمين وتمثل المعادلة الرياضية للنموذج في:

$$P_i(\theta_j) = \frac{e^{(\theta_j - b_i)}}{1 + e^{(\theta_j - b_i)}} \cdot 1$$

إذ $P_i(\theta_j)$ هو احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته (θ_j) عن الفقرة التي صعوبتها (b_i) (Hambleton et al., 1991:12).

(2) النموذج الثنائي المعلم Two Parameter Model: نموذج يستند إلى معلمتين "الصعوبة

والتمييز" بافتراض إمكانية تقاطع المنحنيات المميزة للفقرة وتمثل المعادلة الرياضية للنموذج في:

$$P_i(\theta_j) = \frac{e^{a_i(\theta_j - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta_j - b_i)}} \cdot 2$$

إذ $P_i(\theta_j)$ هو احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته θ_j عن الفقرة التي صعوبتها b_i وتمييزها a_i ويرتبط شكل منحنى خصائص الفقرة بقدرة الفرد (De Gruijter & Van Der

Kamp, 2008: 97)



(3) النموذج الثلاثي المعلم Three Parameter Model: نموذج يستند إلى ثلاثة معالم

"الصعوبة والتمييز والتخمين" بافتراض إمكانية تقاطع المنحنيات المميزة للفقرة وتمثل

المعادلة الرياضية للنموذج في:

$$P_i(\theta_j) = c_i + (1 - c_i) \frac{e^{a_i(\theta_j - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta_j - b_i)}} \quad 3.$$

إذ $P_i(\theta_j)$ هو احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته (θ_j) عن الفقرة التي صعوبتها (b_i)

وتمييزها (a_i) وتخمينها (c_i) (Hambleton et al., 1991: 15)

نماذج نظرية الاستجابة للفقرات ثنائية التدرج Item Response Theory Models for

Dichotomous Items

تعرف إجرائياً:

بأنها: استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرات ثنائية التدرج وهي (النموذج الأحادي

المعلم/نموذج راش، والنموذج الثنائي المعلم لبيرنباوم، والنموذج الثلاثي المعلم للورد).

الأداء التفاضلي للفقرة Differential Item Function (DIF):

عرفه جينسن Jensen علمياً بأنه: خطأ منتظم يجعل الأداء على الفقرة لمجموعة أفضل من

مجموعة أخرى، أو هو تقدير متدنٍ أو مرتفع بانتظام لمعلمة المجتمع اعتماداً على إحصائي العينة

(Jensen, 1980: 64).

ويعرفه الباحث علمياً بأنه: اختلاف أداء الفقرة وأفضليتها عبر مجموعات لديها مستوى

القدرة نفسها.

يعرف إجرائياً:

بأنه: دالة إحصائية مشتقة تعبر عن الفرق في الاستجابة على الفقرة بين فئتين " الذكور

الإناث" عند مستوى متساوٍ من القدرة بالاعتماد على المساحة بين منحني خصائص الفقرة للفئتين

كمؤشر للأداء التفاضلي.

الفقرات ثنائية التدرج Dichotomous

تعرف إجرائياً بأنها: أسئلة تتطلب الإجابة عنها بصورة ثنائية (1/0) وبناء على ذلك تعطى

فيها الدرجة (0) للإجابة الخاطئة والدرجة (1) للإجابة الصحيحة.



منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، كونه لا يكتفي بجمع البيانات وتنظيمها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والتعبير عن الظاهرة بشكل كمي، فيوضح مقدارها، ومدى ارتباطها مع الظواهر المختلفة والوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع والسعي إلى التطوير والتحسين.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة (الصف الثالث متوسط) بالمدارس التابعة لمكتب تعليم العريجات بمدينة الرياض الحكومية والأهلية، البالغ عددهم (6845) طالباً وطالبة، وفق إحصائيات مكتب التعليم للعام الدراسي (1445هـ)، متوزعين على متغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (1).

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع والمدرسة

المدرسة	طلاب	عدد المدارس	طالبات	عدد المدارس
حكومي	2784	22	3011	25
أهلي	673	13	377	17
المجموع	3457	46	3388	51

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1000) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية وذلك بتقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات وفق توزيع مجتمع الدراسة، ومن ثم اختيار المدارس عشوائياً، إذ إن كل مدرسة يتبعها عدة فصول، وكل فصل يتبعه عدة طلبة بالصف الثالث المتوسط يتم اختيار فصول محددة بشكل عشوائي ثم اختيار الطلبة من كل فصل من المدارس التابعة لمكتب تعليم العريجات بمدينة الرياض للعام الدراسي 1445هـ بمتوسط أعمار (15) سنة.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة على نموذجي الاختبار حسب النوع والمدرسة

النوع	عدد المدارس	العدد وفق نموذج الاختبار
طلاب	14	510
طالبات	19	490
المجموع	33	1000

أدوات الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لوحدات محددة (الوحدة الثامنة والتاسعة) في الموضوعات الآتية: تمثيل الدوال التربيعية بيانياً والمعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط بناءً على سير العملية التعليمية والتسلسل للوحدات؛ حسب التقويم المدرسي لطلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط، إذ يتكون الاختبار من نموذج يحتوي على فقرات ثنائية التدرج وفق خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية التي أوردها غرونلند ولين (Gronlund & Linn, 1990: 170) كما يأتي:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار وهو قياس تحصيل طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات. على افتراض أن المعارف أو المهارات في هذه الوحدات تقيس سمة أو قدرة أحادية البعد (Unidimensional)، مع مراعاة الأسس الفنية في كتابة أسئلة الاختبار ومدى وملاءمتها للهدف الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي، كما تم مراعاة ألا تعتمد إجابة إحدى الأسئلة على إجابة أسئلة أخرى ليتحقق افتراض الاستقلال الموضوعي حسب افتراضات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج.

ثانياً: بناء الاختبار التحصيلي، ويمكن تلخيص الأسلوب الذي اتبعه الباحثان في بناء وتصميم الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات من خلال الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحليل المحتوى الدراسي للوحدات (الثامن/التاسع) في مادة الرياضيات التي تدرس لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة الصف الثالث المتوسط، وبناء جدول مواصفات الاختبار الذي تم فيه ربط مستويات الأهداف بمحتوى المادة الدراسية موضوع الاختبار.

الخطوة الثانية: كتابة الأسئلة لنموذج الاختبار بالاعتماد على تحليل المحتوى وجدول مواصفات الاختبار؛ بالاستعانة ببعض مدرسي مادة الرياضيات في المدارس، إذ يتكون نموذج الاختبار على فقرات ثنائية التدرج وعددها (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

الخطوة الثالثة: التحكيم المنطقي لفقرات نموذج الاختبار (صدق المحكمين): للتحقق من صدق المحكمين تم عرض نموذج الاختبار بالصورة الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وتدریس الرياضيات، وقد طلب من المحكمين - كل على حدة - أن يبدون رأيهم حيال فقرات نموذج الاختبار واقتراح ما يرونه من تعديل فيها، وذلك بالإجابة عن فقرات استبانة تم إعدادها لهذا الغرض تتعلق بتحكيم فقرات نموذج الاختبار، إذ يطلب من المحكم



أن يعطي رأيه حيال (مدى تمثيل وقياس فقرات الاختبار للأهداف السلوكية ودرجة الاتفاق بين الأهداف السلوكية والهدف الأساسي للاختبار) بالاعتماد على نتائج تحليل المحتوى والأهداف وجدول المواصفات، وقد حرص الباحثان على التقييم الكيفي الذي قدمه المحكمون أكثر من النسب المئوية للاتفاق فيما بينهم، نظراً لتقديمهم اقتراحات جيدة أسهمت في إعادة النظر في بعض الأهداف، ومراجعة دقة صياغة بعض الفقرات ووضوحها، ومن خلال آرائهم تم إجراء التعديل على أسئلة الاختبار دون أن يتم حذف أي فقرة من فقرات نموذج الاختبار، إذ أجمعوا على أنه لا توجد أسئلة صعبة جداً أو أسئلة سهلة جداً، وتعد الأسئلة مناسبة لأفراد العينة، وبالتالي تم الإبقاء على عدد الأسئلة لنموذج الاختبار كما هي عند بداية كتابتها لتصبح الصورة الأولية لنموذج الاختبار ثنائي التدرج (20) فقرة.

الخطوة الرابعة: التجريب الأولي وتهيئة أداة الدراسة وذلك بتطبيق نموذج الاختبار على عينة استطلاعية، لمعرفة مدى وضوح أسئلة الاختبار وفهمها من قبل أفراد العينة، بالإضافة إلى كيفية استجاباتهم، وتحليل الخصائص السيكمومترية (الصعوبة والتمييز) لفقرات نموذج الاختبار والخصائص السيكمومترية للاختبار (الصدق والثبات)، وتحديد الزمن الكافي للإجابة عن فقرات الاختبار.

الخطوة الخامسة: تطبيق نموذج الاختبار بالصورة النهائية على عينة الدراسة وجمعها بعد التطبيق تمهيداً لتحليلها وتفسيرها.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحثان الطريقة الآتية:

أولاً: اعتمد الباحثان على بناء اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات حسب المنهج المعتمد وسير الوحدات والعملية التعليمية في المواضيع الآتية: تمثيل الدوال التربيعية بيانياً والمعادلات الجذرية والمثلثات، وبعدد أسئلة مقبولة تفادياً لإطالة الاختبار من حيث عدد الفقرات، إذ أشارت عدة دراسات إلى أن زيادة عدد فقرات أداة القياس سبب رئيسي في وجود استجابات غير جديده، كونها تتطلب جهداً وتستغرق وقت للإجابة عنها من قبل أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تؤدي إلى إعطاء إجابات عشوائية أو نمطية (Rupp, 2013).

ثانياً: الحصول على الموافقات الرسمية من الجامعة بناءً على الخطاب الموجه إلى وزارة التعليم، وعلى ضوءها تم الحصول على موافقة الوزارة لإجراء البحث وتطبيق أداة الدراسة بـخطاب موجه إلى مكاتب وإدارات التعليم المختارة.

ثالثاً: تهيئة أداة الدراسة لجمع البيانات وتصميمها في نماذج ورقية، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (150) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة (الصف الثالث المتوسط) من غير العينة الأساسية للدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1445هـ للتأكد من مدى وضوح فقرات نموذج الاختبار لدى المستجيبين وكيفية استجابتهم، وحساب مؤشرات صعوبة وتمييز فقرات نموذج الاختبار، بالإضافة إلى التحقق من صدق وثبات الاختبار، وتحديد الوقت الكافي لأداء المستجيبين على نموذج الاختبار.

كما تم توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على نموذج الاختبار كآلاتي:

جدول (3)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على نموذجي الاختبار

النوع	اسم المدرسة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
طلاب	متوسطة ابن بشر	75	50%
طالبات	المتوسطة العشرون بعد المائة	75	50%

ولتصحيح نموذج الاختبار تم وضع مقياس من (صفر) إلى (واحد) لفقرات نموذج الاختبار ثنائي التدرج؛ كذلك لتحديد الزمن الكافي للإجابة عن فقرات الاختبار، إذ لاحظ الباحثان أن معظم الطلبة قد توقفوا عن الإجابة عن فقرات الاختبار بعد مضي 32 دقيقة من بداية الإجابة، مما دعا الباحثين إلى تحديد الزمن الكافي للإجابة عن فقرات نموذج الاختبار بـ 40 دقيقة.

رابعاً: تحليل الخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق نظرية القياس التقليدية بالاعتماد على برنامج Excel إذ تم إدخال بيانات التجريب الأولي في ملف Excel، وباستخدام الدالات الإحصائية المناسبة تم حساب درجة صعوبة الفقرات من خلال تطبيق معادلة الصعوبة للاختبارات الموضوعية، وذلك بإيجاد نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة من بين الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة وفق المعادلة الآتية:



$$4. \quad m = \frac{c}{n}$$

حيث:

م ص: معامل الصعوبة.

ح: عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة.

ن: العدد الكلي (علام، 2000: 269)

وتم حساب معامل التمييز لل فقرات الموضوعية من خلال تطبيق معادلة التمييز الآتية:

$$5. \quad m = \frac{c}{n} - \frac{c}{n} \div \frac{c}{n}$$

حيث:

م ت: معامل التمييز.

ن ع: عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

ن د: عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

ن ع/د: العدد الكلي في إحدى المجموعتين. (علام، 2000: 285)

وتم باستخدام برمجية التحليل الإحصائي SPSS v25 التحقق من صدق الاختبار بتحليل

فقرات الاختبار واستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، كما تم تقدير معامل

الثبات بحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's

Alpha، كل ذلك بالاعتماد على المفاهيم العامة حسب النظرية التقليدية في القياس، إذ إن عدد

أفراد العينة الاستطلاعية (150) طالبًا وطالبة، وهو عدد غير كاف لاستخدام نماذج نظرية

الاستجابة للفقرة في التحليل، كونها تتطلب أن تكون حجم العينة (200) فرد كحد أدنى كما أشار

بيجر (Bejar, 1980).

معاملات الصعوبة والتمييز: يتبين من خلال الجدول رقم (4) قيم معامل الصعوبة والتمييز

لفقرات الاختبار ثنائي التدريب.

الجدول (4)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات نموذج الاختبار وفق العينة الاستطلاعية

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.69	0.20	11	0.80	0.35

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
2	0.77	0.22	12	0.73	0.43
3	0.64	0.56	13	0.55	0.63
4	0.52	0.20	14	0.55	0.47
5	0.65	0.23	15	0.59	0.41
6	0.44	0.20	16	0.61	0.59
7	0.50	0.52	17	0.68	0.41
8	0.62	0.32	18	0.44	0.53
9	0.78	0.37	19	0.69	0.42
10	0.57	0.23	20	0.75	0.33
متوسط معامل صعوبة الفقرات			0.63		
متوسط معامل تمييز الفقرات			0.38		

يظهر من خلال الجدول رقم (4) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات نموذج الاختبار، إذ إن معاملات الصعوبة تتراوح قيمتها بين (0.44-0.80) بمتوسط حسابي بلغ (0.63)، بينما تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (0.20-0.63) بمتوسط حسابي بلغ (0.38)، وتُعد أي فقرة ضمن توزيع معاملات الصعوبة تتراوح قيمتها بين (0.20) إلى (0.80) بمتوسط حسابي (0.50) مقبولة، وينصح أن يحتفظ بها في ملف أو بنك الفقرات (عودة، 2010: 287).

أما بالنسبة لمعاملات التمييز فتتراوح قيمتها بين (-1) إلى (+1)، وتُعد الفقرة مميزة بين الطلبة بدرجة جيدة إذا كانت قيمتها (0.40) أو أكبر، أما إذا كانت قيمة معامل التمييز بين (0.20 إلى 0.39) فيُعد التمييز مقبولاً ولا بأس به، وإذا قلت قيمة معامل التمييز عن (0.20) يصبح التمييز ضعيفاً، وفي حالة كان معامل التمييز صفراً فهذا يعني أن الفقرة في غاية السهولة أو الصعوبة، وينبغي حذف هذه الفقرة من الاختبار. (علام، 2000: 285)، وبحسب ما تم عرضه من خلال الجدول رقم (4) يتضح أن جميع الفقرات تقع ضمن المدى المقبول في معامل الصعوبة والتمييز مما لا يستدعي حذف أي فقرة، والإبقاء على فقرات نموذج الاختبار ثنائي الاستجابة كما هي وعددها (20) فقرة. معاملات الثبات: يتضح من خلال الجدول رقم (5) قيم معامل الثبات لفقرات الاختبار ثنائي التدرج.



الجدول (5)

قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لنموذج الاختبار

معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	عدد فقرات الاختبار
0.75	20

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل الثبات لنموذج الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغت (0.75)، وقد أشار مارشال وهلز، 1971، الوارد في (عودة، 2010: 363) إلى أن معظم الاختبارات التي تكون من إعداد المعلم يتراوح معامل ثباتها بين (0.20 إلى 0.80) بينما تصل نسبة قليلة جداً إلى (0.60) وهي تلك الاختبارات التي يتم إعدادها بواسطة معلمين ومدربين ومهتمين. كما اقترح توكمان، 1999 Tuckman، الوارد في (Felder & Spurlin, 2005) أن معامل كرونباخ ألفا بقيمة (0.75) فأكبر مقبولة لأدوات تقيس التحصيل.

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

معاملات الارتباط لنموذج الاختبار

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.26	6	**0.24	11	**0.38	16	**0.65
2	**0.25	7	**0.55	12	**0.51	17	**0.45
3	**0.58	8	**0.33	13	**0.57	18	**0.56
4	**0.24	9	**0.41	14	**0.53	19	**0.49
5	**0.30	10	**0.25	15	**0.49	20	**0.35

** دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$

يوضح الجدول (6) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، التي تراوحت بين 0.24 – 0.65 وهي تعد قيمة مقبولة ومؤشراً واضحاً على صدق الاختبار، كما تُعد قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يعني تحقق صدق الاختبار.

خامساً: إعداد الصورة النهائية للاختبار: بعد تحليل فقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية تم إعداد الصورة النهائية لنموذج الاختبار ثنائي التدرج، ووضع تعليمات الاختبار والإخراج النهائي للاختبار ملحق رقم (1).



سادساً: تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الكلية المكونة من (1000) طالب وطالبة، وذلك نهاية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1445هـ) إذ إن موضوعات الاختبار تدرس في المنهج الدراسي المخصص للفصل الدراسي الثالث لطلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط، وقد طلب منهم الاستجابة على نموذج الاختبار ثنائي التدرج؛ وتم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة بصورتيه النهائية التي تكونت من (20) فقرة.

سابعاً: التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة/

1. أحادية البعد:

وتفترض نظرية الاستجابة للفقرة أن تكون إجابة المفحوص عن فقرة معينة تقيس عاملاً واحداً أو سمة واحدة. وللتحقق من افتراض أحادية البعد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V25 لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Factor Analysis) بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component) لنموذج الاختبار (ثنائي التدرج)؛ إذ يظهر في الجدول رقم (7) قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) ونسبة التباين المفسر (Explained Variance) ونسبة التباين التراكمية للعوامل المستخلصة، وفق نموذج الاختبار ثنائي التدرج.

الجدول (7)

قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر والتراكمي لنموذج الاختبار

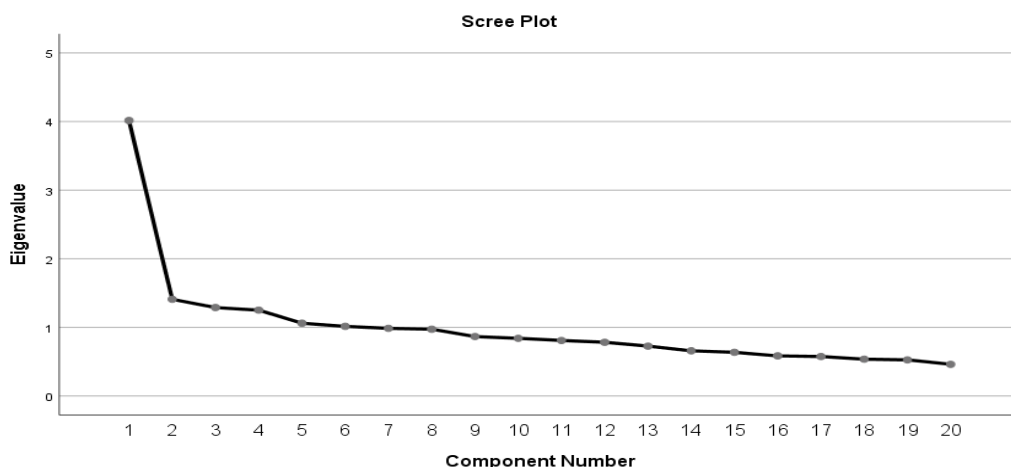
العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين %
1	4.02	20.08	20.08
2	1.40	6.44	27.12
3	1.29	6.25	33.57
4	1.25	5.30	39.82
5	1.06	5.07	45.12
6	1.02	4.93	50.20

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (4.02) وأنه يفسر ما نسبته (20.08) من التباين الكلي للاختبار، بينما كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (1.40) وأنه يفسر ما نسبته (6.44) من التباين الكلي للاختبار، كما أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث (1.29) وأنه يفسر ما نسبته (6.25) من التباين الكلي للاختبار، وقيمة الجذر الكامن للعامل الرابع (1.25) وأنه يفسر ما نسبته (5.30) من التباين الكلي للاختبار، كذلك قيمة الجذر الكامن للعامل الخامس



(1.06) وأنه يفسر ما نسبته (5.07) من التباين الكلي للاختبار، وأن قيمة الجذر الكامن للعامل السادس (1.02) وأنه يفسر ما نسبته (4.93) من التباين الكلي للاختبار وبذلك يمكن ملاحظة أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول أكبر من (20)، مما يدل على أن نموذج الاختبار (ثنائي التدرج) يقيس بعداً واحداً، Georgiev, 2008, Reckase. 1979 In: Onder, 2007, الذي تمت الإشارة إليه في (عبدالوهاب، 2010: 26).

كما نلاحظ - عند استخدام مخطط سكري (Scree Plot) للعوامل مع الجذور الكامنة الذي يظهر في شكل رقم (1) - أن التمثيل البياني يتضح من خلاله انفراد العامل الأول بقيمة مرتفعة نسبياً للجذر الكامن مقارنة بالعوامل الأخرى التي تظهر عندها جذور كامنة صغيرة نسبياً ومقاربة، ويمكن الاستدلال على أحادية البعد من خلال ذلك.



شكل (1) مخطط سكري لقيم الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي لنموذج الاختبار

2. الاستقلال الموضوعي:

يعني ذلك أن إجابة الطالب أو الطالبة عن فقرة ما لا تتأثر عند إجابته عن فقرة أخرى، والذي يؤثر على احتمالية الإجابة عن الفقرة عامل واحد هو مقدار القدرة الذي يرمز له (G)، أيضاً الخصائص للفقرة. ويُعد افتراض الاستقلال الموضوعي مكافئ لافتراض أحادية البعد، وذلك بحسب ما أوصى هاملتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) فإن تحقق أحادية البعد يعني تحقق الاستقلال الموضوعي ضمناً.

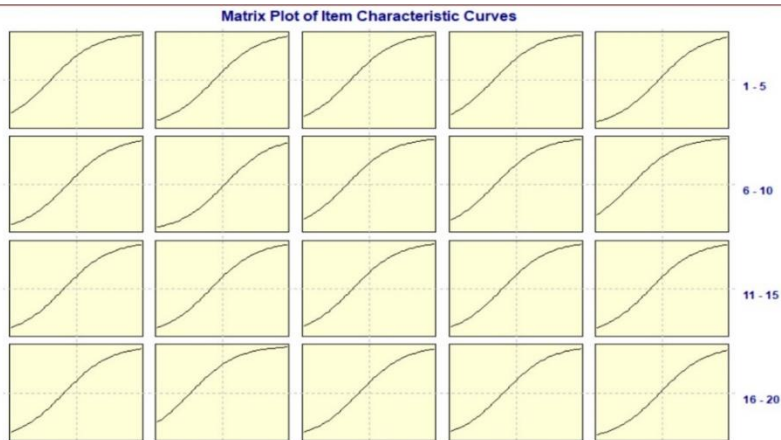


3. التحرر من السرعة في الأداء:

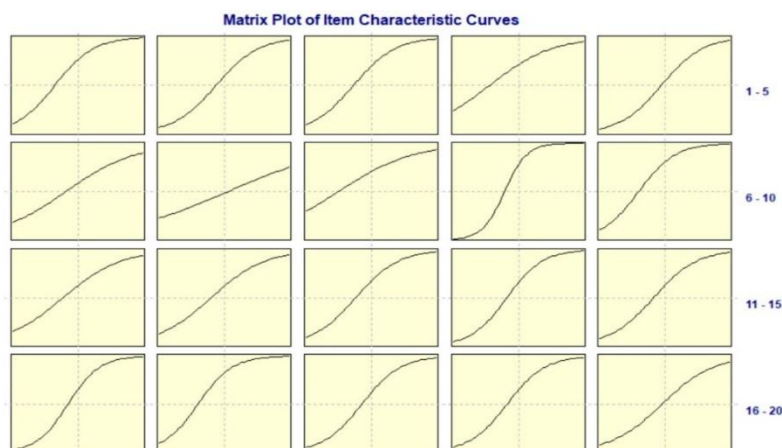
يقصد بذلك توفير الوقت الكافي للطالب أو الطالبة للإجابة عن فقرات نموذج الاختبار. وقد تحقق هذا الافتراض، إذ أنهى جميع الطلاب والطالبات الإجابة عن فقرات الاختبار بعد توفير الوقت الكافي لهم للإجابة عن نموذج الاختبار، ولم يعلق أحد من الطلاب أو الطالبات بعد الانتهاء من الاختبار حول ضيق الوقت أو ما شابه ذلك، وبذلك يكون عدم قدرة بعض الطلبة على الإجابة عائد إلى انخفاض قدرتهم وليس بسبب عامل السرعة في الإجابة عن فقرات نموذج الاختبار، ويذكر هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminaathan, 1985) أنه من النادر الإشارة إلى افتراض التحرر من السرعة في الأداء، لأنه قد يكون مضمن في افتراض أحادية البعد، فعندما تؤثر السرعة في الأداء على الاختبار، فإن هذا يعني أن هناك سمتين على الأقل تؤثران في الأداء هما: سرعة الأداء والسمة الأخرى التي يسعى الاختبار لقياسها (زكري، 2009: 46).

4. خصائص المنحنى المميز للفقرة:

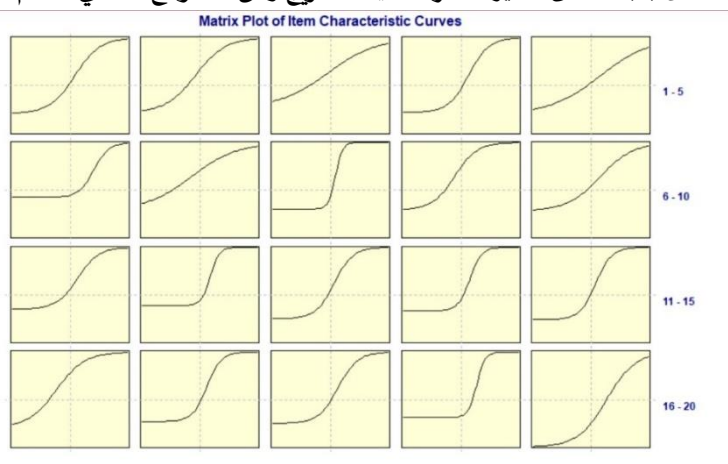
أي افتراض وجود دالة مميزة خاصة لكل فقرة من فقرات نموذج الاختبار بشكل منحنى لوغاريتمي احتمالي يسمى بمنحنى خصائص الفقرة، وقد تم الحصول عليها لفقرات نموذج الاختبار من خلال تحليل الفقرات باستخدام البرمجية الإحصائية (Bilog-mg3) ويظهر من خلال شكل رقم (2) إلى شكل رقم (4) المنحنيات المميزة للفقرات ثنائية التدرج وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادية والثنائية والثلاثية) المعلم.



شكل (2) المنحنى المميز للفقرة ثنائية التدرج وفق النموذج الأحادي المعلم



شكل (3) المنحنى المميز للفقرة ثنائية التدرج وفق النموذج الثنائي المعلم



شكل (3-أ) المنحنى المميز للفقرة ثنائية التدرج وفق النموذج الثلاثي المعلم

ثامناً: الكشف عن الاداء التفاضلي لل فقرات بطريقة اختبار نسبة الأرجحية وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج من خلال مؤشر (G^2) للأداء التفاضلي لل فقرات باستخدام البرمجية الإحصائية R studio وتظهر النتائج في الملحق رقم (2) الجداول من (أ1-1) إلى (أ1-3).
تاسعاً: الكشف عن مدى الاختلاف في نسب الفقرات ذات الأداء التفاضلي تبعاً لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج.
الأساليب الإحصائية:

1. للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار نسبة الأرجحية لل فقرات ثنائية التدرج وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (النموذج أحادي



المعلم 1PL، النموذج ثنائي المعلم 2PL، النموذج ثلاثي المعلم 3PL) وذلك بالكشف عن الدالة التفاضلية للفقرة، إذ تُظهر الفقرة أداءً تفاضلياً إذا وجد فرق بين النموذج القاعدي (Compact model) والنموذج المعزز (Augmented model) بعد إضافة الفقرة. وتم إجراء التحليلات الإحصائية بالاعتماد على البرمجية الإحصائية آر (R).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم إجراء هذه الدراسة بهدف الكشف عن أثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي لل فقرات ثنائية التدرج من خلال تطبيق نموذج اختبار تحصيلي ذي إجابة منتقاة، وقد تم وضع تساؤل رئيس يتمثل في السؤال الآتي: ما نموذج نظرية الاستجابة للفقرة المناسب للكشف عن الأداء التفاضلي لل فقرات ثنائية التدرج؟ ويتفرع منه عدة تساؤلات يتم التحقق من الإجابة عنها بتحليل بيانات الدراسة إحصائياً واستخراج المعالم لنموذج الاختبار ثنائي التدرج وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم بالاعتماد على لغة البرمجة الإحصائية آر (R) للمجموعتين المرجعية "الذكور" والمستهدفة "الإناث"، وقد تم التصنيف بناءً على عدد الأكثرية، وبعد ذلك تم إعداد الأكواد اللازمة للكشف عن الأداء التفاضلي، وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية The Likelihood-Ratio Test من خلال قيم اختبار نسبة الأرجحية G^2 التي تتبع توزيع مربع كاي χ^2 Chi-Square بدرجات حرية Dgree Freedom df تساوي عدد المعالم المقدرة في المجموعتين (المرجعية والمستهدفة) بالإضافة إلى قيمة الدلالة الإحصائية P value للفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معالم الفقرات بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة).

عرض النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل هناك أثر للنموذج الأحادي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟
للكشف عن أثر النموذج الأحادي المعلم على الأداء التفاضلي لل فقرات من حيث عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي تم حساب قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 باتباع توزيع مربع كاي χ^2 بدرجات حرية تساوي عدد المعالم التي تم تقديرها والقيمة الاحتمالية p-value لكل فقرة، إضافة إلى بيان حالة الفقرة من حيث وجود أداء تفاضلي من عدمه والجدول (8) يوضح ذلك.



جدول (8)

قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 والقيمة الاحتمالية (p) والأداء التفاضلي Dif لكل فقرة وفق النموذج الأحادي المعلم

الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي	الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي
			df		Dif				df		Dif
1	المرجعية	2.4	2	0.30	لا	11	المرجعية	20.7	2	0.00*	نعم
2	(ذكور)	36.8	2	0.00*	نعم	12	(ذكور)	14.7	2	0.00*	نعم
3	و	0.1	2	0.96	لا	13	و	20.1	2	0.00*	نعم
4	المستهدفة	29.6	2	0.00*	نعم	14	المستهدفة	2.5	2	0.28	لا
5	(إناث)	4.3	2	0.12	لا	15	(إناث)	15.4	2	0.00*	نعم
6		31.5	2	0.00*	نعم	16		1.4	2	0.50	لا
7		21.5	2	0.00*	نعم	17		1.0	2	0.62	لا
8		0.3	2	0.87	لا	18		2.8	2	0.24	لا
9		5.2	2	0.07	لا	19		71.3	2	0.00*	نعم
10		2.5	2	0.29	لا	20		67.2	2	0.00*	نعم

* دال على مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يظهر من خلال الجدول (8) قيم اختبار نسبة الأرجحية G^2 وقيمة الدلالة p-value ل فقرات الاختبار ثنائي التدرج وفق النموذج الأحادي المعلم للمجموعتين المرجعية (الذكور) والمستهدفة (الإناث) إذ يتضح لنا وجود أداء تفاضلي في عدد (10) فقرات وهي (2، 4، 6، 7، 11، 12، 13، 15، 19، 20) إذ كانت قيمة اختبار نسبة الأرجحية المحسوبة في هذه الفقرات أكبر من القيمة الجدولية - وفق توزيع مربع كاي - التي تساوي (5.99) بدرجات حرية تساوي (2)، بينما كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (p) في هذه الفقرات أصغر من (0.05) مما يعني أن الفقرات دالة إحصائياً وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معالم الفقرات بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة).

السؤال الثاني: هل هناك أثر للنموذج الثنائي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟

للكشف عن أثر النموذج الثنائي المعلم على الأداء التفاضلي للفقرات من حيث عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي تم حساب قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 باتباع توزيع مربع كاي χ^2 بدرجات حرية تساوي عدد المعالم التي تم تقديرها والقيمة الاحتمالية p-value لكل فقرة، إضافة إلى بيان حالة الفقرة من حيث وجود أداء تفاضلي من عدمه والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 والقيمة الاحتمالية (p) والأداء التفاضلي Dif لكل فقرة وفق النموذج الثنائي المعلم

الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي	الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي
			df		Dif				df		Dif
1	المرجعية	7.3	2	*0,03	نعم	11	المرجعية	23.7	2	*0,00	نعم
2	(ذكور)	75.4	2	*0,00	نعم	12	(ذكور)	17.8	2	*0,00	نعم
3	و	3.0	2	0.22	لا	13	و	42.3	2	*0,00	نعم
4	المستهدفة	44.1	2	*0,00	نعم	14	المستهدفة	5.1	2	0.08	لا
5	(إناث)	5.1	2	0.08	لا	15	(إناث)	14.8	2	*0,00	نعم
6		85.8	2	*0,00	نعم	16		7.2	2	*0,03	نعم
7		68.3	2	*0,00	نعم	17		1.1	2	0.57	لا
8		0.8	2	0.66	لا	18		3.5	2	0.17	لا
9		6.9	2	*0,03	نعم	19		76.0	2	*0,00	نعم
10		4.7	2	0.10	لا	20		75.3	2	*0,00	نعم

* دال على مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يظهر من خلال الجدول (9) قيم اختبار نسبة الأرجحية G^2 وقيمة الدلالة p-value لفقرات الاختبار ثنائي التدرج وفق النموذج الثنائي المعلم للمجموعتين المرجعية (الذكور) والمستهدفة (الإناث) إذ يتضح لنا وجود أداء تفاضلي في عدد (13) فقرات وهي (1، 2، 4، 6، 7، 9، 11، 12، 13، 15، 16، 19، 20) إذ كانت قيمة اختبار نسبة الأرجحية المحسوبة في هذه الفقرات أكبر من القيمة الجدولية - وفق توزيع مربع كاي - التي تساوي (5.99) بدرجات حرية تساوي (2)، بينما كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (p) في هذه الفقرات أصغر من (0.05) مما يعني أن الفقرات دالة



إحصائياً وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معالم الفقرات بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة).

السؤال الثالث: هل هناك أثر للنموذج الثلاثي المعلم في الكشف عن الأداء التفاضلي

للفقرة من حيث: عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي؟

للكشف عن أثر النموذج الثلاثي المعلم على الأداء التفاضلي للفقرات من حيث عدد الفقرات

ذات الأداء التفاضلي تم حساب قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 باتباع توزيع مربع كاي χ^2 بدرجات حرية تساوي عدد المعالم التي تم تقديرها والقيمة الاحتمالية p-value لكل فقرة، إضافة إلى بيان حالة الفقرة من حيث وجود أداء تفاضلي من عدمه والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

قيمة اختبار نسبة الأرجحية G^2 والقيمة الاحتمالية (p) والأداء التفاضلي Dif لكل فقرة وفق النموذج

الثلاثي المعلم

الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي	الفقرة	المجموعة	G^2	درجة الحرية	p	الأداء التفاضلي
			df		Dif				df		Dif
1	المرجعية	10.5	3	*0,01	نعم	11	المرجعية	27.5	3	*0,00	نعم
2	(ذكور)	80.7	3	*0,00	نعم	12	(ذكور)	21.1	3	*0,00	نعم
3	و	1.3	3	0.72	لا	13	و	50.7	3	*0,00	نعم
4	المستهدفة	46.8	3	*0,00	نعم	14	المستهدفة	3.1	3	0.38	لا
5	(إناث)	12.7	3	*0,01	نعم	15	(إناث)	16.2	3	*0,00	نعم
6		85.3	3	*0,00	نعم	16		10.5	3	*0,01	نعم
7		80.8	3	*0,00	نعم	17		2.0	3	0.57	لا
8		6.9	3	0.08	لا	18		6.7	3	0.08	لا
9		27.5	3	*0,00	نعم	19		79.5	3	*0,00	نعم
10		5.9	3	0.12	لا	20		83.5	3	*0,00	نعم

* دال على مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يظهر من خلال الجدول (10) قيم اختبار نسبة الأرجحية G^2 وقيمة الدلالة p-value لفقرات

الاختبار ثنائي التدرج وفق النموذج الثلاثي المعلم للمجموعتين المرجعية (الذكور) والمستهدفة (الإناث) إذ يتضح لنا وجود أداء تفاضلي في عدد (14) فقرات وهي (1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 11، 12،

13، 15، 16، 19، 20) إذ كانت قيمة اختبار نسبة الأرجحية المحسوبة في هذه الفقرات أكبر من القيمة الجدولية - وفق توزيع مربع كاي - التي تساوي (7.82) بدرجات حرية تساوي (3)، بينما كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (p) في هذه الفقرات أصغر من (0.05) مما يعني أن الفقرات دالة إحصائياً، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفريية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معالم الفقرات بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة).

السؤال الرابع: هل يوجد اختلاف في نسبة الفقرات التي أظهرت أداءً تفضلياً في حالة الفقرات ثنائية التدرج تبعاً للنموذج المستخدم؟

للكشف عن مدى الاختلاف في نسب الفقرات ذات الأداء التفاضلي وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج (النموذج الأحادي المعلم، النموذج الثنائي المعلم، النموذج الثلاثي المعلم)، تمت المقارنة بين النماذج الثلاثة من حيث عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي لكل نموذج ونسبتها من إجمالي عدد الفقرات وفق جدول رقم (11):

جدول (11)

المقارنة بين النماذج (الأحادي - الثنائي - الثلاثي) المعلم			
النموذج	عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي	نسب الفقرات ذات الأداء التفاضلي من فقرات الاختبار	أرقام الفقرات
الأحادي المعلم	10	50%	2، 4، 6، 7، 11، 12، 13، 15، 19، 20
الثنائي المعلم	13	65%	1، 2، 4، 6، 7، 9، 11، 12، 13، 15، 20، 19، 16
الثلاثي المعلم	14	70%	1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 11، 12، 13، 20، 19، 16، 15

يظهر من الجدول (11) عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي وفق كل نموذج (الأحادي - الثنائي - الثلاثي) المعلم ونسب الفقرات ذات الأداء التفاضلي من إجمالي عدد الفقرات، وبمقارنة عدد الفقرات التي أظهرت أداءً تفضلياً بين النماذج الثلاثة (الأحادي - الثنائي - الثلاثي) نجد أن النموذج الأحادي المعلم من أقل النماذج من ناحية عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي بعدد (10) فقرات وبنسبة تعادل (50%) من الفقرات ذات الأداء التفاضلي، يليه النموذج الثنائي المعلم بعدد (13) فقرة وبنسبة تعادل (65%) من الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وفيما يتعلق بالنموذج الثلاثي



المعلم فقد كان من أعلى النماذج من ناحية عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة) بعدد (14) فقرة وبنسبة تعادل (70%) من الفقرات ذات الأداء التفاضلي ، ومن الملاحظ اتفاق النماذج الثلاثة (الأحادي - الثنائي - الثلاثي) في إظهار الفقرات (2,4,6,7,11,12,13,15,19,20) للأداء التفاضلي بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة) وقد نصت هذه الفقرات على:

#	الفقرة
2	معادلة محاور التماثل للتمثيل البياني المجاور هو.
4	الدالة المولدة (الأم) للدوال التربيعية هي.
6	حل المعادلة $س + 2 = 4$ س = 6 بإكمال المربع هو.
7	القيمة العظمى للدالة $ص = س^2 - 4س + 5$ هي.
11	قيمة جتا ب في المثلث المقابل =.
12	المجموعة التي تمثل ثلاثية فيثاغورس هي
13	تبسيط العبارة $\sqrt{80}$.
15	أطوال المثلث (3، 4، 5) تمثل أطوال مثلث.
19	مدى الدالة د (س) = $4س^2 - \frac{1}{2}$ هو.
20	قيمة المميز وعدد الحلول للمعادلة $س^2 - 9س + 21 = 0$ هو

ويفسر الباحثان زيادة عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم إلى اختلاف معاملات الصعوبة بين المجموعتين (المرجعية والمستهدفة)، إضافةً إلى ملاحظة ضعف التمييز في بعض الفقرات للمجموعة المستهدفة (الإناث)، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم جدية أفراد العينة أثناء الاستجابة كون العينة من طلبة الصف الثالث المتوسط.

وبالتالي يظهر لنا وجود اختلاف في نسب الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً تبعاً لكل نموذج، كما أن النموذج الأحادي المعلم يعد الأفضل من حيث تأثيره على الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج بعدد أقل للفقرات ذات الأداء التفاضلي وبنسبة فقرات أقل مقارنة بالنماذج الأخرى (الثنائي - الثلاثي) المعلم.



الاستنتاجات

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكننا الخروج بالاستنتاجات الآتية:
1. أظهرت (50%) من الفقرات ثنائية التدرج أداء تفاضلياً وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية في حالة النماذج الثلاثة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم.
 2. أن (30%) من الفقرات ثنائية التدرج لم تظهر أداء تفاضلياً وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية في حالة النماذج الثلاثة (الأحادي، الثنائي، الثلاثي) المعلم.
 3. نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية أظهرت أن النموذج الثلاثي المعلم لديه أعلى نسبة من الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (70%) يليه النموذج الثنائي المعلم في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (65%) ومن ثم النموذج الأحادي المعلم في نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبة (50%).
 4. تشير نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج وفق طريقة اختبار نسبة الأرجحية إلى المزايا التطبيقية لاستخدام النموذج الأحادي المعلم في المجالات والبيئات التي يعد فيها الحد من الأداء التفاضلي للفقرات أمراً حاسماً وجوهرياً، بما يسهم في تحقيق نتائج تتسم بدرجة عالية من العدالة والصدق.
 5. قد يكون هناك تأثير على نتائج الدراسة الحالية نتيجة عدم جدية المفحوصين في الاستجابة على فقرات نموذج الاختبار (ثنائي التدرج).

التوصيات والدراسات المقترحة

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وفق إجراءات وحدود الدراسة الحالية يضع الباحثان بعض التوصيات والدراسات المقترحة كالآتي

- إجراء المزيد من الدراسات للمقارنة بين نماذج نظرية الاستجابة للفقرات ثنائية التدرج ونماذج نظرية الاستجابة للفقرات متعددة التدرج في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية طريقة اختبار نسبة الأرجحية في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة وفق متغير الجنس لفقرات اختبار مواد أخرى.



- إجراء دراسة تهدف إلى مقارنة الطرق المعتمدة على نظرية القياس الكلاسيكية والطرق المعتمدة على نظرية الاستجابة للفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية التدرج والفقرات متعددة التدرج.
- إجراء دراسة تسعى إلى تقصي فاعلية طريقة اختبار نسبة الأرجحية في الكشف عن الأداء التفاضلي لمتغيرات، وأدوات تطبيق أخرى.
- توظيف تطبيق الاختبارات للفقرات ثنائية التدرج في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة لمتغير الجنس على عينة أوسع وأكثر تمثيلاً للمجتمع.
- الحرص على تطبيق اختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة وجيدة، بالإضافة إلى عدد فقرات مناسب مما يساهم في تقليل وخفض الأداء التفاضلي.
- الأخذ بالاعتبار - عند إجراء دراسات مشابهة - العوامل التي تؤثر في نتائج الاختبار كموقف التطبيق بالإضافة إلى العوامل الأخرى المتعلقة بالمستجيبين كالتعب والملل وعدم الجدية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الصراف، قاسم علي. (2014). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العناتي، جهاد. (2017). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء غير اللفظي TONI-4 وفقاً لجنس الطالب ودخل الأسرة والمستوى التعليمي للأم، *مجلة دراسات تربوية*، 60، 60-72.
- الفقي، إسماعيل. (2014). *التقويم والقياس النفسي والتربوي* (ط3). مكتبة الرشد للنشر.
- دي ايالا، ر. ج. (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للفقرة* (ترجمة عبد الله الكيلاني وإسماعيل البرصان). دار جامعة الملك سعود للنشر. (2009).
- زكري، علي. (2009). *الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس-لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية*. [رسالة دكتوراه]، جامعة أم القرى.
- ضعضع، هبة. (2023). أثر اختلاف نموذج الاستجابة للمفردة (PL, 2PL, 3PL) في الأداء التفاضلي للمفردة. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والتربوية*، 62(1)، 23-44.
- عبد الوهاب، محمد. (2010). *استخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية في تدرج مفردات بعض الاختبارات / المعرفية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.



علام، صلاح الدين. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل للنشر والتوزيع.
فريحات، أيمن. (2014). *أثر عدد البدائل في تقدير معالم فقرات الاختبار وفقاً لنماذج الاستجابة للفقرة*
[أطروحة دكتوراه]. جامعة اليرموك

محمود، سومية. (2012). *استخدام نموذج راش في بناء بنك أسئلة لقياس التحصيل في مقرر سيكولوجية*
التعلم لدى طلاب كلية التربية بالمنيا [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.

Arabic References

- Al-'Anati, J. (2017). Al-ada' al-tafaduli li-fiqrat ikhtibar al-dhaka' ghayr al-lafzi TONI-4 wafqan li-jins al-talib wa-dakhl al-usra wa-al-mustawa al-ta'limi li-al-umm. *Majallat Dirasat Tarbiyya*, 60(60), 60–72.
- Al-Faqi, I. (2014). *Al-taqwim wa-al-qiyas al-nafsi wa-al-tarbawi* (3rd ed.). Riyadh: Maktabat al-Rushd li-al-Nashr.
- Al-Sarrafi, Q. A. (2014). *Al-qiyas wa-al-taqwim fi al-tarbiyya wa-al-ta'lim*. Cairo: Dar al-Kitab al-Hadith.
- 'Allam, S. al-Din. (2000). *Al-qiyas wa-al-taqwim al-tarbawi al-nafsi: Asasiyyatuhi wa-tatbiqatuhi wa-tawajuhatuhi al-mu'asira*. Cairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.
- 'Awda, A. (2010). *Al-qiyas wa-al-taqwim fi al-'amaliyya al-tadrisiyya*. Irbid: Dar al-Amal li-al-Nashr wa-al-Tawzi'.
- De Ayala, R. J. (2017). *Al-nazariyya wa-al-tatbiq fi nazariyyat al-istijaba li-al-fiqr* (Trans. 'Abd Allah al-Kilani & Isma'il al-Barsan). Riyadh: Dar Jami'at al-Malik Saud li-al-Nashr. (Original work published 2009).
- Dha'dha', H. (2023). Athar ikhtilaf namudhaj al-istijaba li-al-mufrada (1PL, 2PL, 3PL) fi al-ada' al-tafaduli li-al-mufrada. *Majallat al-Ustadh li-al-'Ulum al-Insaniyya wa-al-Tarbiyya*, 62(1), 23–44.
- Frihat, A. (2014). *Athar 'adad al-badail fi taqdir ma'alim fiqrat al-ikhtibar wafqan li-namadhij al-istijaba li-al-fiqr* [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University.
- Mahmoud, S. (2012). *Istikhdam namudhaj Rash fi bina' bank as'ila li-qiyas al-tahsil fi muqarrar sikulujiiyyat al-ta'allum lada tullab kulliyat al-tarbiyya bi-al-Minya* [Unpublished doctoral dissertation]. Minia University.
- 'Abd al-Wahhab, M. (2010). *Istikhdam namadhij al-istijaba li-al-mufrada al-ikhtibariyya fi tadrij mufradat ba'd al-ikhtibarāt al-ma'rifiyya* [Unpublished doctoral dissertation]. Minia University.
- Zakkari, A. (2009). *Al-khasais al-sikumitriyya li-ikhtibar (Otis–Lennon) li-al-qudra al-'aqliyya muqaddara wafqan li-al-qiyas al-kilāsiki wa-namudhaj Rash lada tullab al-marhala al-mutawassita bi-muhafazat Sabya al-ta'limiyya* [Unpublished doctoral dissertation]. Umm al-Qura University.



ثانيا: المراجع الإنجليزية:

- Aljoudeh, Majed. (2021). Item response Theory likelihood-ratio test (IRT-LR) performance for detecting differential item functioning (DIF) in different sample sizes and different levels of (DIF) items. *Vidyabharati International interdisciplinary Research Journal*, 13(1), 392-399.
- Bejar, I. I. (1980). A procedure for investigating the Unidimensionality of Achievement test based on item parameter estimates. *Journal of Educational Measurement*, 17(4), 283
- Bryant, D. U. (2004). *The Effects of Differential Item Functioning on Predictive Bias*. Doctoral Dissertation, Orlando Florida: University of Central Florida.
- Camilli, G. & Shepard, L. (1994). *Method for Identifying Biased Test Items*. CA: Sage Publications.
- Cohen, A.S., Kim, S.H., & Wollack, J.A. (1996). An Investigation of the Likelihood Ratio Test for Detection of Differential Item Functioning. *Applied Psychological Measurement*, 20(1), 15-26.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Publishing.
- De Gruijter, Dato. N. M. & Van Der Kamp, L. J. Th. (2008). *Statistical Test Theory for the Behavioral Sciences*. NW: Taylor & Francis Inc.
- Embretson S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Felder, R.M. & Spurlin, J. (2005) Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21, 103-112.
- Gronlund, N. & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan publishing company, PP. 166 - 189.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory. Principles and Applications*. Boston: Kluwer, Nijh of publishing.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals Of Item Response Theory*. CO: Newbury Park, The International Professional publishers.
- Hambleton, R. K. & Rodgers. (1995). Item bias review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(6). Available online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=6>.
- Jensen, A. R. (1980). Précis of bias in mental testing. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 325-371.
- Reckase, M.D. (1979). Unifactor Latent Trait Models Applied to Multifactor test: Results and Implications. *Journal of educational statistics*, 4(3), 207-230.
- Rupp, A. (2013). A systematic review of the methodology for person fit research in item response theory: Lessons about generalize-ability of inferences from the design of simulation studies. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(1), 3-38./



الملاحق

ملحق (1) نموذج الاختبار ثنائي التدرج

نموذج ورقة الاختبار (1)

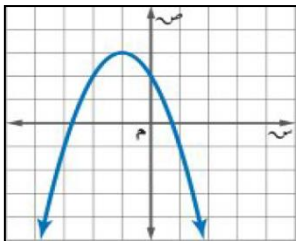
الاسم:	
س1/ اختر الإجابة الصحيحة لكل فقرة:	
20 درجة	

(1) الرأس للقطع المكافئ للتمثيل البياني المجاور هو:

- أ (0، 3-) ☐ ب (2، 2-) ☐ ج (3، 1-) ☐ د (1، 2-) ☐

(2) معادلة محور التماثل للتمثيل البياني المجاور هو:

- أ س = 1 ☐ ب س = 0 ☐ ج س = 2 ☐ د س = 3 ☐



(3) المقطع الصادي للتمثيل البياني المجاور هو:

- أ ص = 2 ☐ ب ص = 4 ☐ ج ص = 3 ☐ د ص = 5 ☐

(4) الدالة المولدة (الأم) للدوال التربيعية هي:

- أ س² (س) = ☐ ب ص (ص) = ☐ ج د (س) = ص ☐ د د (ص) = س ☐

(5) حل المعادلة س² - 2س - 15 = 0 بالقانون العام هو:

- أ 5 أو 3 ☐ ب لا يوجد حل ☐ ج 5 أو -3 ☐ د -5 أو -3 ☐



(6) حل المعادلة $2 + 4 = 6$ بإكمال المربع هو:

- أ 5.2 أو 1.2 ب 5.2- أو 1.2 ج 5.2 أو 1.2- د 5.2- أو 1.2

(7) القيمة العظمى للدالة $ص = 4 - 2س + 5$ هي:

- أ 4- ب 2 ج 5 د 1

(8) مدى الدالة $ص = 2س + 2 - 1$ هو:

- أ $ص | 2 \leq$ ب $ص | 2 \leq$ ج $ص | 2 \geq$ د $ص | 2 \geq$

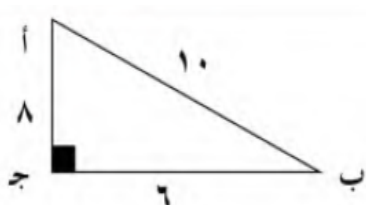
(9) إذا كان مميز المعادلة $س^2 + 2س + 5 = 0$ يساوي -16 فعدد الحلول الحقيقية هي:

- أ 0 ب 1 ج 3 د 4

(10) المسافة بين النقطتين (5، 7)، (1، 4) هي:

- أ 5 ب 3 ج 4 د 1

(11) قيمة جتا ب في المثلث المقابل =



- أ $\frac{3}{5}$ ب $\frac{4}{5}$ ج $\frac{5}{4}$ د $\frac{5}{4}$

(12) المجموعة التي تمثل ثلاثية فيثاغورس هي:

- أ 9، 40، 41 ب 15، 25، 45 ج 8، 12، 16 د 6، 12، 18

(13) تبسيط العبارة $\sqrt{80}$:

- أ $\sqrt{44}$ ب $\sqrt{42}$ ج $\sqrt{54}$ د $\sqrt{53}$

14) طول الضلع المجهول في المثلث المجاور هو:

أ 12

ب 10

ج 15

د 8

15) أطوال المثلث (3، 4، 5) تمثل أطوال مثلث:

أ قائم الزاوية

ب متطابق الزوايا

ج حاد الزوايا

د منفرج الزاوية

16) تبسيط العبارة $\sqrt{24}$:

أ $\sqrt{62}$

ب $\sqrt{63}$

ج $\sqrt{64}$

د $\sqrt{65}$

17) أراد سعد وجمال أن يلتقيا في مطعم السفينة فاستعمل سعد قاربه للوصول إلى

المطعم، علماً بأن طول ضلع كل مربع من المستوى الاحداثي يمثل كيلومتراً واحداً،

فالمسافة التي قطعها سعد هي:

أ 5 كيلو

ب 8 كيلو

ج 10 كيلو

د 12 كيلو

18) شرط تشابه المثلثين القائمين أن تكون أضلاعهما المتناظرة:

أ متعامدة

ب متناسبة

ج متناظرة

د متقاطعة

19) مدى الدالة د (س) = $4 - \frac{1}{2}S^2$ هو:

أ ص < $\frac{1}{2}$

ب ص > $\frac{1}{2}$

ج ص < $\frac{1}{2}$

د ص > $\frac{1}{2}$

20) قيمة المميز وعدد الحلول للمعادلة $S^2 - 9S + 21 = 0$ هو:

أ المميز = 3 والحلول (1)

ب المميز = 3 والحلول (0)

ج المميز = 3 والحلول (1)

د المميز = 3 والحلول (2)

انتهت الأسئلة ... وفقكم الله



ملحق رقم (2) نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي باستخدام طريقة اختبار نسبة الأرجحية G^2 وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدرج ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة التدرج

جدول (1-أ)

نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي باستخدام طريقة اختبار نسبة الأرجحية وفق النموذج الأحادي المعلم

adj_p	p	df	G^2	BIC	HQ	SABIC	AIC	Converged	groups	item
0.375	0.30	2	2.4	11.408	5.323	5.056	1.593	TRUE	Female,Male	q1
0	0.00	2	36.8	-22.949	-29.034	-29.301	-32.764	TRUE	Female,Male	q2
0.956	0.96	2	0.1	13.726	7.642	7.374	3.911	TRUE	Female,Male	q3
0	0.00	2	29.6	-	-	-	-	TRUE	Female,Male	q4
				15.806	21.891	22.158	25.622			
0.197	0.12	2	4.3	9.547	3.462	3.195	-0.269	TRUE	Female,Male	q5
0	0.00	2	31.5	-17.69	-	-	-	TRUE	Female,Male	q6
					23.774	24.042	27.505			
0	0.00	2	21.5	-7.663	-	-	-	TRUE	Female,Male	q7
					13.748	14.015	17.478			
0.911	0.87	2	0.3	13.527	7.442	7.174	3.711	TRUE	Female,Male	q8
0.132	0.07	2	5.2	8.574	2.489	2.222	-1.241	TRUE	Female,Male	q9
0.375	0.29	2	2.5	11.357	5.272	5.005	1.541	TRUE	Female,Male	q10
0	0.00	2	20.7	-6.913	-	-	-	TRUE	Female,Male	q11
					12.998	13.265	16.728			
0.001	0.00	2	14.7	-0.929	-7.013	-7.281	-	TRUE	Female,Male	q12
							10.744			
0	0.00	2	20.1	-6.314	-	-	-16.13	TRUE	Female,Male	q13
					12.399	12.667				
0.375	0.28	2	2.5	11.292	5.207	4.94	1.476	TRUE	Female,Male	q14



0.001	0.00	2	15.4	-1.564	-7.648	-7.916	-	TRUE	Female, Male	q15
11.379										
0.588	0.50	2	1.4	12.43	6.345	6.077	2.614	TRUE	Female, Male	q16
0.683	0.62	2	1.0	12.842	6.757	6.49	3.026	TRUE	Female, Male	q17
0.375	0.24	2	2.8	10.995	4.91	4.643	1.179	TRUE	Female, Male	q18
0	0.00	2	71.3	-	-	-63.8	-	TRUE	Female, Male	q19
57.448 63.533 67.264										
0	0.00	2	67.2	-	-	-	-	TRUE	Female, Male	q20
53.392 59.477 59.744 63.207										

جدول (أ-2)

نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي باستخدام طريقة اختبار نسبة الأرجحية وفق النموذج الثنائي المعلم

البند	G^2	df	p
q1	7.3	2	0.03
q2	75.4	2	0.00
q3	3.0	2	0.22
q4	44.1	2	0.00
q5	5.0	2	0.08
q6	85.8	2	0.00
q7	68.3	2	0.00
q8	0.8	2	0.66
q9	6.9	2	0.03
q10	4.7	2	0.10
q11	23.7	2	0.00
q12	17.8	2	0.00
q13	42.3	2	0.00
q14	5.1	2	0.08
q15	14.8	2	0.00
q16	7.2	2	0.03
q17	1.1	2	0.57



0.17	2	3.5	q18
0.00	2	76.0	q19
0.00	2	75.3	q20

جدول (أ-3)

نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي باستخدام طريقة اختبار نسبة الأرجحية وفق النموذج الثلاثي المعلم

البند	G^2	df	p	adj_p
q1	10.5	3	0.01	0.021
q2	80.7	3	0.00	0
q3	1.3	3	0.72	0.721
q4	46.8	3	0.00	0
q5	12.7	3	0.01	0.009
q6	85.3	3	0.00	0
q7	80.8	3	0.00	0
q8	6.9	3	0.08	0.101
q9	27.5	3	0.00	0
q10	5.9	3	0.12	0.14
q11	27.5	3	0.00	0
q12	21.1	3	0.00	0
q13	50.7	3	0.00	0
q14	3.1	3	0.38	0.427
q15	16.2	3	0.00	0.002
q16	10.5	3	0.01	0.021
q17	2.0	3	0.57	0.597
q18	6.7	3	0.08	0.101
q19	79.5	3	0.00	0
q20	83.5	3	0.00	0





الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية في ضوء آراء خبراء تنمية الموارد البشرية في خمس دول عربية

أ.د. مندور عبد السلام فتح الله*

mandour68@hotmail.com

المخلص

هدفت الدراسة إلى استكشاف توظيف الدراسات البينية في تصميم مناهج تعليمية للمرحلة الثانوية تُعزز القيم والمهارات الإنسانية، وفق توصيات (200) خبير في تنمية الموارد البشرية من: مصر، السعودية، الإمارات، الأردن، والمغرب. أستخدمت منهجية مختلطة: استبانات كمية (27 مفردة، مقياس ليكرت خماسي) ومقابلات نوعية مُحللة ببرنامج NVivo لاستخراج مفاهيم متكررة مثل: "البيروقراطية" و"المهارات الحياتية". كشفت النتائج عن فجوة في المهارات الحياتية (85% من الخبراء، متوسط 5/2.5)، إذ أشار (46%) من المديرين إلى عدم تأهيل الخريجين لسوق العمل، والبيروقراطية (90%)، متوسط 5/4.7) بسبب المركزية وغياب المرونة (70% من المقابلات)، وضعف مشاركة المرأة (22% في سوق العمل رغم 65% من الخريجات). أكد (88%) أن التكامل بين التخصصات، مثل التربية وعلم النفس، يحسن المناهج (متوسط 5/4.4)، و75% يؤيدون التعلم القائم على المشاريع، كتصميم وحدات مثل: "الذكاء الاصطناعي والأخلاق". توصي الدراسة بتطوير برامج بينية، تدريب 10 آلاف معلم بحلول 2027، إنشاء مراكز ابتكار مع القطاع الخاص، وتخصيص 30% من المنح لتمكين المرأة. تؤكد القيمة التطبيقية ضرورة الدراسات البينية لسد فجوة التعليم وسوق العمل، تعزيز المهارات الحياتية، وتحقيق التوازن بين التقدم التكنولوجي والقيم الإنسانية، مع اقتراح دراسات طولية لقياس الأثر.

الكلمات المفتاحية: الدراسات البينية، أنسنة المناهج التعليمية، المهارات الحياتية، تنمية الموارد

البشرية

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

للاقتباس: فتح الله، مندور عبد السلام. (2025). الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية في ضوء آراء خبراء تنمية الموارد البشرية في خمس دول عربية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 49-88.

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



Interdisciplinary Studies as an Educational Curricula Humanization Approach from the Perspectives of Human Resource Development Experts in Five Arab Countries

Prof. Mandour Abdulsalam Fathallah*

mandour68@hotmail.com

Abstract

The study aimed to examine the use of interdisciplinary studies in designing university curricula for enhancing human values and skills, based on 200 human resource development experts from Egypt, Saudi Arabia, UAE, Jordan, and Morocco. A quantitative qualitative methodology was employed, comprising surveys (27 items, five-point Likert scale) and interviews analyzed using NVivo. Findings revealed a soft skills gap (85% of experts, mean 2.5/5), with 46% of executives noting graduates' unpreparedness for the labor market. Bureaucracy scored (90%, mean 4.7/5) due to centralization and lack of flexibility (70% of interviews). Low female labor participation stood at (22%, despite 65% being graduates). 88% of experts confirmed that integrating disciplines, such as education and psychology, improves curricula (mean 4.4/5), and 75% supported project-based learning, like designing modules on "AI and ethics." The study recommends developing interdisciplinary programs, training 10,000 teachers by 2027, establishing innovation centers with the private sector, and allocating 30% of grants to empower women. The applied value emphasizes the necessity of interdisciplinary studies to bridge the education-labor market gap, enhance soft skills, and balance technological progress with human values, proposing longitudinal studies to measure impact.

Keywords: Interdisciplinary studies, curricula humanization, soft skills, human resource development.

* Prof. of Curriculum and Teaching Methods, and Former Director of the National Center for Educational Research and Development

Cite this article as: Fathallah, Mandour Abdulsalam. (2025). Interdisciplinary Studies as an Educational Curricula Humanization Approach from the Perspectives of Human Resource Development Experts in Five Arab Countries. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 49-88.

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



مقدمة الدراسة والحاجة إليها:

تواجه الأنظمة التعليمية في العالم العربي تحديات معقدة وسط التحولات الاقتصادية والاجتماعية المتسارعة، مما يتطلب مناهج تركز على المهارات الحياتية، كالتعاطف والذكاء العاطفي والعمل الجماعي، والقيم الأخلاقية، مثل: التكافل والعدالة والمسؤولية الاجتماعية، لدعم التنمية البشرية المستدامة. الدراسات البينية، التي تدمج التخصصات الأكاديمية كالتربية وعلم النفس والتكنولوجيا، تقدم حلاً لتصميم مناهج شاملة تعزز التكامل المعرفي وأنسنة التعليم (Hmelo- Silver & Cindy, 2004). تكتسب هذه القضية أهمية في مصر، المغرب، الإمارات، السعودية، والأردن، إذ تتشابك تحديات مثل فجوة المهارات الحياتية، البيروقراطية، وضعف المشاركة النسائية مع إمكانات واعدة.

تعتمد المناهج المصرية بصورة كبيرة على أسلوب الحفظ، الأمر الذي يحد من تنمية مهارات التفكير النقدي والتعاطف، ويضعف قدرة الخريجين على مواكبة متطلبات سوق العمل (السيد، 2021؛ عبد العزيز، 2020). وتشير تقارير إلى أنّ نحو 65% من الطلاب يفتقرون إلى مهارات حل المشكلات عند إتمام مرحلة التعليم الثانوي (UNESCO, 2021) ورغم إطلاق مبادرات كإنشاء الجامعات التكنولوجية، فإن محدودية التمويل ما تزال تمثل عائقاً أمام تحقيق تقدم فعلي (World Bank, 2023). أما في المغرب، فتبرز التحديات في ضعف البنية التحتية التكنولوجية وقصور برامج تدريب المعلمين، مما يقلل من فرص دمج التخصصات وتنمية العمل الجماعي (العمرى، 2022). وقد أظهرت تقارير أن نحو 60% من الطلاب يفتقرون إلى المهارات التشاركية (UNESCO, 2021) ومع ذلك، فإن برامج التعليم المجتمعي تُعد من المبادرات الواعدة التي يمكن أن تسهم في معالجة هذه الفجوات.

تدعم الإمارات اقتصاد المعرفة بنظام تعليمي متقدم، لكن هناك فجوة في المهارات الحياتية كالتعاطف والقيادة (النعيبي، 2022)، إذ يرى (45%) من أرباب العمل نقصاً في مهارات التواصل (OECD, 2020). تسعى السعودية عبر رؤية 2030 إلى ربط التعليم بسوق العمل بالتكنولوجيا، لكن المناهج تميل للأكاديمية التقليدية، مما يقلل التركيز على القيم الإسلامية (الغامدي، 2023؛ العتيبي،



(2020). يتميز الأردن بدمج النقاشات الأخلاقية في المناهج، لكن ندرة التمويل تعيق تطبيق الدراسات البينية (الخطيب، 2021).

تشترك الدول الخمس في تحديات مثل: ضعف المشاركة النسائية (22% مقابل 65% تعليم نسائي) ومحدودية دمج التخصصات، مما يقلل من تعزيز القيم الإنسانية (المنصوري، 2022). تظهر الدراسات العالمية أن المناهج البينية تعزز الأداء بنسبة 30% (Barron & Darling-Hammond, 2008)، لكن تطبيقاتها في السياق العربي محدودة. يلعب خبراء التنمية البشرية دوراً محورياً في تصميم مناهج تربط التعليم بالوظائف، إذ تزيد مشاركتهم الكفاءة بنسبة 25% في القطاعات الناشئة (World Economic Forum, 2020).

تكشف الدراسات ثغرة في استخدام الدراسات البينية لأنسنة المناهج بالسياق العربي، مما يستدعي تصميم مناهج شاملة تدعم المهارات الحياتية والقيم الأخلاقية، وتسهم في التنمية البشرية المستدامة عبر رؤى خبراء تنمية الموارد البشرية في الدول المذكورة.

مشكلة الدراسة: تشير التقارير إلى أن الأنظمة التعليمية في الدول العربية تعاني ضعفاً في دمج المهارات الحياتية والقيم الأخلاقية ضمن المناهج، مما يُعيق إعداد الخريجين لتلبية متطلبات سوق العمل المتطور (UNESCO, 2021)، وتوصلت نتائج الدراسات إلى أن المناهج التقليدية في مصر، والمغرب، والإمارات، والسعودية، والأردن تركز على المعرفة النظرية دون الاهتمام الكافي بالتكامل المعرفي بين التخصصات، مما يُقلل من قدرة الطلاب على تطوير مهارات مثل: التعاطف، والعمل الجماعي، والمسؤولية الاجتماعية (المنصوري، 2022)، ويُضاف إلى ذلك أن البيروقراطية الإدارية ونقص الموارد؛ يُعيقان تطبيق الدراسات البينية كمدخل لأنسنة التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تُعد مرحلة حاسمة لتشكيل الكفاءات (OECD, 2020). إذ تُشير البيانات إلى ضعف المشاركة النسائية في سوق العمل (22%) بالرغم من ارتفاع التعليم النسائي (65%)، ويُعزى ذلك - جزئياً - إلى نقص المناهج التي تُعزز المهارات القيادية والقيم الإنسانية (UNESCO, 2019) كما تُبرز التقارير أن انخفاض الإنتاجية الاقتصادية في المنطقة (0.7% سنوياً) يرتبط بفجوة المهارات الحياتية (World Bank, 2023)، وفي الوقت ذاته تُشير الدراسات إلى غياب أبحاث شاملة في السياق العربي تتناول تصورات خبراء التنمية البشرية حول كيفية توظيف الدراسات البينية لأنسنة المناهج. مما يُحد من



تطوير سياسات تربوية مستندة إلى احتياجات سوق العمل (الزياني، 2023)، وفي ضوء هذه النتائج يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة كالآتي: كيف يمكن توظيف الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية للمرحلة الثانوية في خمس دول عربية (مصر، والمغرب، والإمارات، والسعودية، والأردن) بناءً على تصورات خبراء التنمية البشرية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما نتائج التحليل الكمي (الاستبيان) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس حول كل محور من محاور الاستبيان على حدة (أنسنة التعليم، الدراسات البينية، التحديات)؟

2. ما نتائج التحليل الكيفي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الخمس الدول العربية حول كل محور من محاور المقابلة على حدة (الأسئلة التمهيدية، مفهوم الأنسنة، التحديات، المقترحات، الأسئلة المفتوحة)؟

3. كيف تتكامل نتائج التحليل الكمي (الاستبيان) والكيفي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس في المحاور المشتركة (أنسنة التعليم، الدراسات البينية، التحديات) من ناحية نقاط التقاطع والتكامل في التصورات والمقترحات؟

4. ما التصور المقترح لتوظيف المدخل البيني في أنسنة المناهج التعليمية للمرحلة الثانوية في الدول العربية الخمس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استكشاف توظيف الدراسات البينية لأنسنة المناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية في الدول العربية الخمس، بناءً على تصورات خبراء التنمية البشرية، من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد نتائج التحليل الكمي (الاستبيان) لتصورات الخبراء حول أنسنة التعليم، الدراسات البينية، والتحديات في الدول الخمس.
- استكشاف نتائج التحليل الكيفي (المقابلات) لتصورات الخبراء بشأن الأنسنة، التحديات، المقترحات، والأسئلة المفتوحة.



- تحليل التكامل بين النتائج الكمية والكيفية لتصورات الخبراء في المحاور المشتركة (أنسنة التعليم، الدراسات البينية، التحديات) من ناحية التقاطع والتكامل.
- اقتراح تصور لتوظيف المدخل البيئي في أنسنة المناهج الثانوية بالدول الخمس، مع تعزيز المهارات الحياتية والقيم الإنسانية.
- أهمية الدراسة:** تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:
 - معالجة الفجوة البحثية: تُسهم الدراسة في سد فجوة بحثية في السياق العربي من خلال تحليل كمي وكيفي لتصورات خبراء التنمية البشرية حول توظيف الدراسات البينية لأنسنة المناهج.
 - دعم صانعي السياسات: تُقدم تصورًا مقترحًا يُساعد صانعي السياسات في الدول الخمس على تصميم مناهج للمرحلة الثانوية تُعزز المهارات الحياتية مثل: التعاطف والعمل الجماعي، وتحسين مخرجات التعليم، وتلبية احتياجات سوق العمل.
 - تعزيز المشاركة النسائية: تُركز الدراسة على مناهج تُعزز المهارات القيادية، مما يُسهم في زيادة المشاركة النسائية في سوق العمل (22% حاليًا)، ويدعم التمكين الاجتماعي.
 - إدماج القيم الإسلامية: تُعزز الدراسة دمج قيم مثل: التكافل والعدالة في المناهج، مما يدعم التماسك الاجتماعي والتنمية المستدامة في السياق العربي.
- حدود الدراسة:** تتحدد حدود الدراسة كما يأتي:
 - الحدود الموضوعية: تتركز الدراسة على توظيف الدراسات البينية كمدخل لأنسنة المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية، مع التركيز على المهارات الحياتية والقيم الإنسانية، دون تناول مراحل تعليمية أخرى.
 - الحدود المكانية: وتشمل المؤسسات التعليمية والمهنية في خمس دول عربية هي: مصر، والمغرب، والإمارات، والسعودية، والأردن.
 - الحدود البشرية: تشمل الدراسة تصورات خبراء التنمية البشرية في الدول العربية الخمس.
 - الحدود الزمانية: تُجرى الدراسة خلال الفترة: من يناير 2024 إلى يونيو 2025.

مصطلحات الدراسة:

- الدراسات البينية: نهج تعليمي يدمج التخصصات الأكاديمية المختلفة مثل التربية، وعلم النفس، والتكنولوجيا لتحقيق تكامل معرفي يعزز المهارات الحياتية والقيم الإنسانية في المناهج (Klein, 2010).
- أنسنة المناهج التعليمية: عملية تصميم مناهج تركز على تنمية المهارات الحياتية مثل التعاطف، والذكاء العاطفي، والعمل الجماعي، وتدمج القيم الأخلاقية مثل التكافل والعدالة، وذلك لإعداد الطلاب لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية (Goleman, 1995).
- خبراء التنمية البشرية: أشخاص متخصصون في إدارة الموارد البشرية، يتمتعون بخبرة في تحليل احتياجات سوق العمل وتقديم توصيات لتطوير السياسات التربوية وتصميم المناهج (Billett, 2011).
- المرحلة الثانوية: المرحلة التعليمية التي تسبق التعليم العالي، وتُعد حاسمة لتشكيل كفاءات الطلاب الأكاديمية والمهنية، وتشمل عادةً الفئة العمرية من 15 إلى 18 سنة (OECD, 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتطلب دراسة توظيف الدراسات البينية لأنسنة المناهج التعليمية في السياق العربي إطارًا نظريًا يربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات البحثية، مع التركيز على السياقات الثقافية والاجتماعية لمصر، المغرب، الإمارات، السعودية، والأردن. ينقسم الإطار إلى محورين: الدراسات البينية وأنسنة المناهج للمرحلة الثانوية، لتسليط الضوء على الفجوات البحثية وأهمية الدراسة.

المحور الأول: الدراسات البينية: تدمج الدراسات البينية تخصصات مثل التربية، علم النفس، والتكنولوجيا لمعالجة قضايا معقدة وتعزيز التفكير النقدي والإبداع (Klein, 1990). تستند إلى نظرية التعلم التكاملية (Klein, 1990)، التي ترى أن دمج التخصصات يتيح حل المشكلات الواقعية، مثل تصميم مناهج تعزز التكافل. تدعمها نظرية البنائية الاجتماعية (Vygotsky, 1978)، التي تربط التعلم بالسياقات الاجتماعية، مما يمكن الطلاب من تلبية احتياجات سوق العمل. نموذج STEM يُظهر كيف يعزز دمج التخصصات المهارات الحياتية كالعمل الجماعي (Noddings, 1984). لكن 70% من الأنظمة التعليمية العربية تعاني من عزلة التخصصات بسبب البيروقراطية ونقص تدريب المعلمين (UNESCO, 2022). في السعودية، 60% من الكوادر غير مؤهلين لتصميم مناهج بينية (AI-).



(Harthi, 2021)، وفي المغرب، تتطلب البنية التحتية 15 عامًا لدعم التعليم البيئي (OECD, 2023). رغم ذلك، قللت مبادرات الأردن التسرب المدرسي بنسبة 20% عبر مناهج تفاعلية (RCE, 2022)، وزادت تجربة الإمارات وعي الطلاب بأخلاقيات الإنترنت بنسبة 55% (Ministry of Education, UAE, 2022). تقترح نظرية إدارة التغيير (Kotter, 1996) إشراك أصحاب المصلحة لتطوير مناهج مرنة. تكمن الفجوة البحثية في ندرة دراسات تركز على التحديات والحلول في السياقات العربية.

المحور الثاني: أنسنة المناهج للمرحلة الثانوية: تدمج أنسنة المناهج القيم الإنسانية (التعاطف، العدالة، التكافل) والمهارات الحياتية (الذكاء العاطفي، العمل الجماعي) لإعداد طلاب متكاملين (Goleman, 1995). تستند إلى التربية النقدية (Freire, 1970)، التي ترى التعليم أداة لتحرير العقل عبر ربط المعرفة بالقضايا الإنسانية، ونظرية الذكاء العاطفي (Goleman, 1995)، التي تؤكد أهمية المهارات الانفعالية في النجاح الأكاديمي والمهني. تدعو نظرية التعليم الإنساني (Noddings, 1984) إلى ربط المحتوى بالقيم الأخلاقية. تُظهر دراسات أن 65% من المعلمين العرب يرون المناهج الحالية تهمل القيم لصالح الحفظ (UNESCO, 2021). في عمان، زاد دمج القيم الإسلامية مشاركة الطلاب بنسبة 40% (Al-Mahrooqi & Denman, 2020). في مصر، قلل دمج الأدب والتاريخ التنمر بنسبة 30% (Elsayed, 2022). تُحسن المناهج الإنسانية فرص التوظيف بنسبة 25% (World Economic Forum, 2020). لكن الفجوة البحثية تكمن في نقص دراسات تحلل تصورات خبراء التنمية البشرية حول دمج القيم في المناهج العربية.

يبرز المحوران أهمية الدراسات البينية وأنسنة التعليم لتطوير مناهج مرحلة ثانوية تعزز المهارات الحياتية والقيم. توفر نظريات (Klein (1990)، Freire (1970) أساسًا نظريًا، لكن نقص الدراسات المخصصة للسياق العربي يعزز الحاجة لتحليل تصورات الخبراء في الدول الخمس. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لفهم تصورات خبراء التنمية البشرية في مصر، السعودية، الإمارات، الأردن، والمغرب حول توظيف الدراسات البينية لأنسنة المناهج الثانوية، أستخدم منهج التصميم التتابعي التفسيري. وهو يتضمن ثلاث مراحل: جمع بيانات كمية عبر استبيان وتحليلها بـ SPSS، وجمع بيانات نوعية عبر مقابلات (وجهاً لوجه، Zoom، Google Meet، WhatsApp، Telegram، Imo) وتحليلها بـ NVivo لاستخلاص المفاهيم المشتركة، ثم دمج النتائج لتقديم تصور لأنسنة المناهج ومناقشة المقترحات.



عينة الدراسة: شملت (200) خبير تنمية بشرية، أختيروا قصدًا بناءً على خبرة لا تقل عن (3) سنوات في التنمية البشرية أو التعليم، وانتمائهم للدول الخمس، مع تمثيل القطاعات: الحكومية، الخاصة، وغير الربحية. أختيرت الدول لتنوعها الثقافي والتعليمي، وتم التواصل عبر دعوات رسمية من مؤسسات تعليمية ومهنية، مما يضمن الشمولية والعمق (Creswell & Poth, 2018).

جدول (1):

خصائص عينة الدراسة (ن=200)

م	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكور	133	66%
		إناث	67	34%
		المجموع	200	100%
2	العمر	أقل من 30	25	12.5%
		30-40	85	42.5%
		41-50	70	35%
		أكثر من 50	20	10%
		المجموع	200	100%
3	سنوات الخبرة	أقل من 5	30	15%
		5-10	95	47.5%
		أكثر من 10	75	37.5%
		المجموع	200	100%
4	الدولة	السعودية	45	22.5%
		الأردن	35	17.5%
		المغرب	40	20%
		مصر	50	25%
		الإمارات	30	15%
		المجموع	200	100%
5	قطاع العمل	حكومي	80	40%
		خاص	90	45%
		غير ربحي	30	15%
		المجموع	200	100%



أدوات الدراسة: جُمعت البيانات الكمية عبر استبيان يغطي البيانات الديموغرافية، أنسنة التعليم، الدراسات البينية، والتحديات، استنادًا إلى أهداف الدراسة، مراجعة الأدبيات، استشارة خبراء وتجارب دول (فنلندا، سنغافورة). يضم الاستبيان (22) مفردة بمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، بمدى (22-110) درجة. بالإضافة إلى المقابلة إذ تم جمع البيانات النوعية وتحليلها بـ NVivo لاستخلاص المفاهيم المشتركة.

صدق المحتوى: عُرض الاستبيان على (7) خبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية المصرية، وأُجريت تعديلات على الفقرات بناءً على التحكيم لضمان ملاءمة صياغة المفردة. التجانس الداخلي: طُبّق الاستبيان على عينة استطلاعية (30 خبيرًا)، وسجلت معاملات ارتباط دالة إحصائيًا (0.01) بين الفقرات ومحاورها (0.67-0.85) وبين المحاور والدرجة الكلية (0.75-0.92)، مما يؤكد صلاحيته.

جدول (2):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات الاستبيان والمحور المنتمية إليه (ن=30)

معامل الارتباط بين درجات الفقرات ومحور أنسنة التعليم (7 مفردات)		معامل الارتباط بين درجات الفقرات ومحور الدراسات البينية (8 مفردات)		معامل الارتباط بين درجات الفقرات ومحور التحديات (7 مفردات)	
قيم معاملات الارتباط	الفقرات	قيم معاملات الارتباط	الفقرات	قيم معاملات الارتباط	الفقرات
0.82	6	0.65	13	0.83	21
0.77	7	0.85	14	0.69	22
0.81	8	0.79	15	0.76	23
0.84	9	0.78	16	0.81	24
0.79	10	0.83	17	0.67	25
0.67	11	0.79	18	0.83	26
0.75	12	0.85	19	0.79	27
		0.84	20		

* جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

جدول (3):

قيم معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبيان والدرجة الكلية لاستبيان (ن=30)

م	المحاور	قيم معاملات الارتباط
1	أنسنة التعليم	0.88
2	الدراسات البيئية	0.92
3	التحديات	0.78

*جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

ثبات الاستبيان: حُسبت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، سبيرمان-براون) لاستبيان آراء خبراء التنمية البشرية (ن=30)، فأظهرت معاملات ألفا كرونباخ (0.81-0.75) للمحاور الفرعية و(0.91) للدرجة الكلية، ومعاملات التجزئة النصفية (0.82-0.72)، ومعاملات سبيرمان-براون (0.82-0.72)، مما يؤكد ثبات الاستبيان العالي لجميع مكوناته. كما يتضح من الجدول (4).

جدول (4):

معاملات ثبات محاور استبيان تصورات خبراء التنمية البشرية (ن=30)

م	المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل بروان للتصحیح الطولي
1	أنسنة التعليم	7	0.75	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل بروان للتصحیح الطولي
2	الدراسات البيئية	8	0.76	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل بروان للتصحیح الطولي
3	التحديات	7	0.81	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل بروان للتصحیح الطولي
	الدرجة الكلية	22	0.91	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل بروان للتصحیح الطولي

*معاملات الثبات تشير إلى اتساق عالي.

صدق وثبات بطاقة المقابلة: للتحقق من صدق بطاقة المقابلة في دراسة تصورات (20) خبيرًا من مصر، الأردن، السعودية، الإمارات، والمغرب حول دمج القيم الإنسانية في المناهج الثانوية عبر المدخل البيئي، تُحلل البيانات بـ NVivo.

الصدق الظاهري: عُرضت أسئلة المقابلة على (10) خبراء لتقييم وضوحها وملاءمتها (1=غير واضح، 5=واضح جدًا). سجلت (4.5-4.8)، مع تحسين صياغة سؤال العقبات وسياق النماذج العالمية.



جدول (5):

نتائج استبيان لتقييم وضوحها وملاءمتها أسئلة المقابلة بناءً على (10) مقابلات

م	السؤال	متوسط التقييم 5-1	ملاحظات
1	ما العناصر التي تحقق أنسنة التعليم؟	4.8	واضح وملائم
2	ما أبرز العقبات؟	4.5	صياغة محددة
3	ما نموذج تعليمي عالي؟	4.7	ملائم وواضح

*المقياس من 1 (غير واضح) إلى 5 (واضح جدًا).

التحقق عبر المثلثات: قُورنت أكواد المقابلات (مثل "البيروقراطية") من NVivo مع نتائج استبيان "تصورات الخبراء حول المدخل البيئي" بـ Excel. أظهرت (20) مقابلة واستبيان تطابقًا >92% (مثل "المهارات الحياتية": 23/25 إشارة)، مما يؤكد الاتساق.

جدول (6):

نتائج استبيان تقييم وضوح أسئلة المقابلة مقارنة بالتكرارات (20 مقابلة و 20 استبانة)

م	الموضوع	تكرار في المقابلات	تكرار في الاستبانة	نسبة التطابق (%)
1	البيروقراطية	18 إشارة	17 إشارة	94.4%
2	المهارات الحياتية	25 إشارة	23 إشارة	92.0%
3	التفكير النقدي	21 إشارة	20 إشارة	95.4%

*نسبة التطابق = (تكرار الاستبانة / تكرار المقابلات) × 100.

الثبات الداخلي: قُيِّم اتساق أسئلة المقابلة (أنسنة، تحديات، مقترحات) بـ NVivo (Coding Stripes) ومعامل ألفا كرونباخ لـ (20) مقابلة. سجلت معاملات (0.80-0.82) مع توصية بتوحيد صياغة المقترحات.

جدول (7):

معامل ألفا كرونباخ بناءً على 20 مقابلة

م	المحور	عدد الأسئلة	عدد الإشارات	معامل ألفا كرونباخ	ملاحظات
1	مفهوم الأنسنة	2	45 (مثل "المهارات الحياتية")	0.82	اتساق جيد، تغطية شاملة
2	التحديات	2	38 (مثل "البيروقراطية")	0.80	اتساق جيد، بعض التنوع
3	المقترحات	2	35 (مثل "تدريب المعلمين")	0.81	اتساق جيد، بعض التنوع

* معامل ألفا ≤ 0.8 يشير إلى ثبات داخلي جيد.

ثبات المقابلين: قُورنت استقصاءات (3) محللين بـ NVivo (Coding Comparison Query) لأكواد مثل "البيروقراطية" في (20) مقابلة. سجلت النتائج توافق (90-93%) ومعاملات (Kappa 0.87-0.91)، مما يؤكد الثبات. جدول (8):

معامل *Cohen's Kappa* بناءً على (20) مقابلة

م	الموضوع	نسبة الاتفاق (%)	معامل Kappa	ملاحظات
1	البيروقراطية	90%	0.87	ثبات عالٍ، توافق قوي
2	المهارات الحياتية	93%	0.91	ثبات ممتاز، اتساق عالٍ
3	التفكير النقدي	91%	0.89	ثبات عالٍ، اختلافات طفيفة

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

إطار الصدق والثبات يجعل بطاقة المقابلة موثوقة. الصدق الظاهري (4.5-4.8) يؤكد وضوح الأسئلة، والمثلثات (<92% تطابق) والثبات الداخلي (ألفا 0.80-0.82) وثبات المقابلين (-0.87 Kappa 0.91) يعكسان الدقة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة: طُبّق الاستبيان وبطاقة المقابلة على 200 خبير تنمية بشرية في مصر، السعودية، الإمارات، الأردن، والمغرب (فبراير-يونيو 2025). أُرسِل الاستبيان عبر Google Forms، وأُجريت المقابلات عبر Zoom و Google Meet، مع تحليل البيانات بـ NVivo و SPSS، وضمان السرية والامتثال الأخلاقي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: الذي ينص على: ما نتائج التحليل الكمي (الاستبيان) لتصوّرات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس حول كل محور من محاور الاستبيان على حدة (أنسنة التعليم – الدراسات البينية – التحديات)؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالاستبيان للخبراء في الدول الخمس حول محور أنسنة التعليم، الجدول (9) يوضح ذلك:



جدول (9):

تصورات الخبراء في الدول العربية الخمس حول أنسنة التعليم لكل سؤال على حدة

م	العبارة	تصورات الخبراء في الدول الخمسة حول أنسنة التعليم				
		الإمارات	مصر	الأردن	المغرب	السعودية
6	تُرَكِّز المناهج الحالية على تنمية المهارات الإنسانية (مثل: التعاطف، العمل الجماعي).	4.6	3.2	3.5	3.8	4.3
7	يُعد الاهتمام بالقيم الأخلاقية أولوية في المناهج العربية.	4.1	2.7	2.9	3.2	3.9
8	هناك فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل في الجوانب الإنسانية.	4.7	3.8	4.0	4.1	4.5
9	تدريب المعلمين على الأساليب الإنسانية في التدريس ضرورة ملحة.	4.9	3.9	4.1	4.3	4.7
10	المناهج الحالية تُهمَل تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب.	4.5	3.5	3.7	3.9	4.2
11	أنسنة التعليم تسهم في بناء مجتمعات أكثر استقرارًا.	4.8	4.0	4.2	4.4	4.6
12	يحتاج تصميم المناهج إلى مشاركة خبراء الموارد البشرية.	4.3	3.0	3.3	3.6	4.0

*المتوسطات درجتها من 5 (الحد الأقصى لكل عبارة).

ويوضح الجدول (10) المتوسط الكلي للمحور ونسبته المئوية والانحراف المعياري له للدول الخمس:

جدول (10):

المتوسط الكلي لمحور أنسنة التعليم والنسبة المئوية والانحراف المعياري للدول الخمس

الدول	درجة المحور	المتوسط	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	التصنيف	تفسير التصنيف
الإمارات		31.9	%91.14	0.4	1	مرتفع	تركيز على الابتكار والتعليم الإنساني
مصر		24.1	%68.86	0.6	5	متوسط	تحديات هيكلية تُقلل من الأولوية
الأردن	35	25.7	%73.43	0.5	4	متوسط	موارد محدودة وضغوط تعليمية
المغرب		27.3	%78	0.7	3	متوسط	تباين جغرافي واختلاف في الرؤى
السعودية		30.2	%86.29	0.3	2	مرتفع	إجماع قوي على أولوية المفهوم



*المحور مكون من سبع عبارات، فتكون درجته الكلية $35=5 \times 7$ درجة، والنسب المئوية تعكس درجة اتفاق الخبراء على المحور بناءً على استجاباتهم في كل دولة.

أظهرت نتائج الاستبيان لـ (200) خبير في خمس دول عربية (الإمارات، السعودية، المغرب، الأردن، مصر) ترتيباً للدول حسب متوسط تصوراتهم حول أنسنة التعليم: الإمارات (31.9، 91.14%)، السعودية (30.2، 86.29%)، المغرب (27.3، 78%)، الأردن (25.7، 73.43%)، مصر (24.1، 68.86%)، مع تقارب متوسطي الإمارات والسعودية.

جدول (11):

تحليل التباين لنتائج محور أنسنة التعليم					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1599.21	4	399.803	788.57	دالة عند
داخل المجموعات	98.945	195	0.507		$p < 0.001$
الكلية	1698.155	199			

* أظهر تحليل التباين الأحادي فروقاً دالة $F=788.57$ عند مستوى دلالة: $p < 0.001$

والجدول (12) يوضح نتيجة اختبار شافيه لدلالة فروق المتوسطات بين الدول الخمس:

جدول (12):

نتيجة اختبار شافيه لدلالة فروق المتوسطات بين الدول الخمس							
الدول	الإمارات	السعودية	المغرب	الأردن	مصر	مدى شافيه عند	
المتوسط							$p < 0.001$
الإمارات	31.9	---	*1.7	*4.6	*6.2	*7.8	0.77
السعودية	30.2	---	---	*2.9	*4.5	*6.1	0.77
المغرب	27.3	---	---	---	1.6*	*3.2	0.77
الأردن	25.7	---	---	---	---	*1.6	0.77
مصر	24.1	---	---	---	---	---	0.77

* تعني وجود دلالة إحصائية لفروق المتوسطات



وأكد اختبار شيفيه Scheffé Test تفوق الإمارات والسعودية بسبب الاستثمار التعليمي والسياسات الداعمة، بينما تواجه مصر تحديات هيكلية، وتتفق النتائج مع دراسة (UNESCO 2022) التي ربطت الاستثمار التعليمي بوعي أعلى بالأنسنة، وتقرير (World Bank 2023) الذي أشار إلى تحديات البنية التحتية في المغرب ومصر، مما يعكس فجوة بين دول الخليج (مرتفعة) والدول الأخرى (متوسطة)، والجدول (13) يوضح التعليق العام على هذه النتيجة:

جدول (13):

تصورات خبراء الموارد البشرية حول مفهوم أنسنة التعليم حسب (الدولة)

م	الدول ذات التصنيف	الدولة	التصورات	السياق الوطني	تفسير الانحراف المعياري المنخفض
1	المرتفع	السعودية	يُدرَك الخبراء أنسنة التعليم كأحد ركائز رؤية 2030، مع تركيز على تعزيز القيم الإنسانية (مثل التسامح، والمواطنة) في المناهج.	الدعم المالي والسياسي القوي، ووجود إستراتيجيات تعليمية واضحة (مثال: برنامج تنمية القدرات البشرية).	تفسير الانحراف المعياري المنخفض (0.3): توافق عالٍ بين الخبراء نتيجة سياسات موحدة ورسائل مؤسسية واضحة.
		الإمارات	يُنظر إلى الأنسنة كجزء من التحول نحو اقتصاد المعرفة، مع دمج التكنولوجيا والإبداع.	استثمارات ضخمة في التعليم الذكي (مثل مدرسة الإمارات للذكاء الاصطناعي) وثقافة مؤسسية تشجع الابتكار.	تفسير الانحراف المعياري المنخفض (0.4): تباين طفيف قد يعكس اختلافاً في أولويات المناطق (مثال: أبو ظبي مقابل دبي).
2	المتوسط	مصر	تتبنى فئة من الخبراء مفهوم الأنسنة، لكن الأولوية تُعطى لمعالجة الكثافة الطلابية (مثال: فصل مكتظ بـ 60 طالباً).	نظام تعليمي ضخم يواجه تحديات في التمويل والجودة، مع إصلاحات حديثة (مثل نظام التعليم الجديد 2.0) تُحاول دمج مهارات القيم.	تفسير الانحراف المعياري المنخفض (0.6): تباين في الرأي بين مؤيدي الإصلاح النوعي والمُركّزين على الكم.
		الأردن	يُعد مفهوم الأنسنة ثانوياً أمام تحديات مثل البطالة وعدم توافق المخرجات مع سوق العمل.	موارد محدودة، واعتماد كبير على الدعم الدولي، مع مبادرات محلية (مثل التعليم الإلكتروني خلال كوفيد-19) حاولت تعزيز الجانب الإنساني.	تفسير الانحراف المعياري المنخفض (0.5): توافق نسبي لكن مع تحفظات حول جدوى المفهوم دون تحسين البنية التحتية.

م	الدول ذات التصنيف	الدولة	التصورات	السياق الوطني	تفسير الانحراف المعياري المنخفض
	المغرب	يُنظر إلى الأنسنة كرفاهية في ظل تفاوت الخدمات بين الريف والحضر (مثال: 2030)، مع تركيز على محو الأمية بدلاً من القيم النوعية. (البعضاء) والريفية (الأطلس تفتقد الكهرباء).	إصلاحات تعليمية بطيئة (مثال: 0.7): تبين حاد بين خبراء	الرؤية الاستراتيجية 2015- (0.7): تبين حاد بين خبراء	تفسير الانحراف المعياري المنخفض

تتفاوت تصورات الخبراء حول أنسنة التعليم بين مصر، السعودية، الإمارات، الأردن، والمغرب، مع فجوة بين دول الخليج (مرتفعة التصنيف) وغيرها (متوسطة التصنيف). تعكس هذه الفجوة التفاوت في الدعم المالي، السياسي، والأولويات التنموية. الدول ذات الرؤى الموحدة (كالسعودية) تتقدم في تبني المفهوم مقارنة بالدول ذات التباين الداخلي (كالمغرب). يتطلب تعميم أنسنة التعليم سياسات مرنة تراعي السياقات المحلية وتعزز التعاون الإقليمي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالاستبيان للخبراء في الدول الخمس حول محور الدراسات البينية: نتائج الاستبيان رتبت الدول حسب تصورات الخبراء حول الدراسات البينية: الإمارات (88.75%)، السعودية (84.75%)، المغرب (77.5%)، الأردن (73.25%)، مصر (68.25%). تتفوق الإمارات والسعودية بفضل البنية التحتية والمناهج المرنة، بينما تعيق البيروقراطية ونقص الكوادر في مصر والمغرب. تؤكد النتائج أهمية الاستثمار التعليمي لدمج التكنولوجيا والقيم.

جدول (14):

تصورات الخبراء في الدول الخمس حول الدراسات البينية لكل سؤال على حدة

م	العبارة	تصورات الخبراء في الدول الخمس حول الدراسات البينية				
		الإمارات	مصر	الأردن	المغرب	السعودية
13	دمج التخصصات (كالتربية وعلم النفس) يُعزز جودة المناهج .	4.5	3.3	3.6	3.7	4.2
14	المناهج البينية تساعد على إعداد طلاب متكاملين معرفيًا وعاطفيًا .	4.7	3.5	3.8	4.0	4.4
15	المؤسسات التعليمية العربية تدعم تطبيق النماذج البينية .	4.0	2.8	3.0	3.3	3.8
16	هناك صعوبة في توحيد معايير المناهج البينية بين التخصصات .	4.3	3.9	4.0	4.2	4.1



م	العبارة	تصورات الخبراء في الدول الخمس حول الدراستات البينية				
		الإمارات	مصر	الأردن	المغرب	السعودية
17	يحتاج تطبيق المدخل البيني إلى تحديث البنية التحتية التعليمية .	4.6	3.6	3.9	4.1	4.5
18	الدراستات البينية تُقلل من التجزئة بين المعرفة النظرية والتطبيق .	4.4	3.4	3.7	3.9	4.3
19	يمكن دمج التكنولوجيا في المناهج البينية لتعزيز الإنسانية.	4.2	3.0	3.2	3.5	4.0
20	قلة الكوادر المؤهلة لتدريس المناهج البينية.	4.8	3.8	4.1	4.3	4.6

والجدول (15) يوضح المتوسط الكلي للمحور ونسبته المئوية للدول الخمس:
جدول (15):

المتوسط الكلي لمحور الدراستات البينية والنسبة المئوية للدول الخمس

الدول	درجة المحور	المتوسط	النسبة المئوية للمتوسط	الترتيب
الإمارات	40	35.5	%88.75	1
مصر		27.3	%68.25	5
الأردن		29.3	%73.25	4
المغرب		31	%77.5	3
السعودية		33.9	%84.75	2

وفيما يلي جدول (16) يوضح متوسطات المحاور الفرعية لمحور الدراستات البينية إذ تم تصنيف بنود الاستبيان (13-20) إلى ثلاثة محاور فرعية هي: التكامل بين التخصصات: البنود (13، 15، 16، 18، 20)، واستخدام التكنولوجيا: البنود (17، 19)، وتعزيز القيم: البنود (14) لكل دولة على حدة.

جدول (16):

متوسطات المحاور الفرعية لمحور الدراستات البينية لكل دولة على حدة

المحاور	التكامل بين التخصصات			استخدام التكنولوجيا			تعزيز القيم	
الدول	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط
الإمارات	22	%88	8.8	8.8	%88	4.7	4.7	%94
مصر	17.2	%70	6.6	6.6	%66	3.5	3.5	%70

المحاور	التكامل بين التخصصات			استخدام التكنولوجيا			تعزيز القيم		
الدول	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية
الأردن	25	18.4	73.6%	10	7.1	71%	5	3.8	76%
المغرب		19.4	77.6%		7.6	76%		4	80%
السعودية		21	84%		8.5	85%		4.4	88%

* المحور الأول مكون من خمس عبارات ودرجته = $5 \times 5 = 25$ درجة، والمحور الثاني مكون من عبارتين ودرجته = $2 \times 5 = 10$ درجات، والمحور الثالث مكون من عبارة واحدة فتكون درجته 5 درجات.

تُظهر نتائج الاستبيان تفوق الإمارات (22، 8.8، 4.7) والسعودية (21، 8.5، 4.4) في التكامل بين التخصصات، استخدام التكنولوجيا، وتعزيز القيم، مدعومة بمناهج مرنة STEM، رؤية 2030 واستثمارات رقمية (Ministry of Education, Saudi Arabia, 2022)، بينما تواجه مصر (17.2، 6.6، 3.5) تحديات بيروقراطية وضعف بنية تحتية (40%) من المدارس بدون إنترنت (World Bank, 2023)، والمغرب (19.4، 7.6، 4) يعاني نقص موارد ريفية (UNESCO, 2022)، والأردن (18.4، 7.1، 3.8) يتقدم بالمنصات الإلكترونية لكنه محدود بالتمويل، وتُدمج القيم عبر مشاريع بيئية لكن مشاركة الطالبات ضعيفة (20-25%)، وتتفق النتائج مع دراسة الخليفي (2021) التي ربطت الاستثمار بالتكامل البيئي، مما يبرز الحاجة إلى سياسات مرنة وتدريب معلمين. توظيف المدخل البيئي لتعزيز المهارات الحياتية والتحديات: يوضح جدول (17) استراتيجيات خمس دول عربية لتوظيف المدخل البيئي في تعزيز المهارات الحياتية (مثل: التعاون، التفكير النقدي، المسؤولية الاجتماعية) والتحديات المرتبطة بالتنفيذ: جدول (17):

توظيف المدخل البيئي لتعزيز القيم الإنسانية والتحديات التي قد تعوق التنفيذ

م	الدولة	الاستراتيجيات	التحديات
1	مصر	إنشاء وحدات بيئية مثل "مصر المستدامة" تدمج العلوم والفنون والدراسات الاجتماعية لتعزيز التعاون والمسؤولية الاجتماعية، مثل مشروع تصميم حديقة مدرسية مستدامة.	البيروقراطية تعيق التنفيذ بسبب الأنظمة المركزية.
2	الأردن	اعتماد التعلم القائم على المشاريع لدمج العلوم والجغرافيا، مثل مشروع "المدينة الخضراء" لتصميم حلول تقليل النفايات، لتعزيز المواطنة والتفكير النقدي القطاع الخاص.	نقص الموارد يتطلب شراكات مع (UNESCO, 2022)



م	الدولة	الاستراتيجيات	التحديات
3	الإمارات	دمج المهارات الحياتية عبر وحدات بينية مثل "الابتكار والتسامح" تجمع الذكاء الاصطناعي واللغة العربية والفلسفة لتعزيز التسامح والإبداع.	يحتاج (50%) من المعلمين إلى تدريب على التدريس البيئي والتكنولوجيا (UNESCO, 2022)
4	السعودية	توظيف وحدات بينية ضمن رؤية 2030 مثل "التكنولوجيا والمجتمع" (الصف 12)، مع مشروع تصميم حي مستدام يعزز المسؤولية الاجتماعية، مدعومًا بمنصة "مدرستي" التي تغطي 85% من المدارس وتقنيات الواقع المعزز (Ministry of Education, Saudi Arabia, 2023)	يحتاج (55%) من المعلمين إلى تدريب على دمج التخصصات (OECD, 2023)
5	المغرب	دمج وحدات بينية ضمن الرؤية الاستراتيجية 2030-2015 مثل "الحياة المستدامة" (الصف 10)، مع مشروع إنشاء حديقة مجتمعية يعزز المسؤولية الاجتماعية، مدعومًا بمنصة "تلميذتي" في 30% من المدارس الحضرية (Ministry of Education, 2022)	نقص الموارد التكنولوجية في 50% من المدارس الريفية يحد من استخدام "تلميذتي" (World Bank, 2023)

ثالثًا: نتائج استبيان الخبراء حول تحديات أنسنة التعليم في خمس دول عربية: كشف استبيان الخبراء في الإمارات، مصر، الأردن، المغرب، والسعودية عن تصوراتهم حول تحديات أنسنة التعليم. يوضح الجدول (18) متوسط درجات كل عبارة حسب الدول الخمس:

جدول (18):

متوسط درجات كل عبارة حسب الدول الخمس في تحديات أنسنة التعليم في خمس دول

عربية	م	العبارة	الإمارات	مصر	الأردن	المغرب	السعودية
21	4.6	القيود المالية تُعيق تطبيق أنسنة التعليم.	4.6	3.7	4.0	4.2	4.4
22	4.3	الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية غير داعمة للتغيير .	4.3	3.3	3.6	3.9	4.1
23	4.5	عدم وضوح الرؤية الاستراتيجية لدمج الدراسات البينية .	4.5	3.5	3.8	4.0	4.3
24	4.7	مقاومة التغيير من بعض أعضاء هيئة التدريس .	4.7	3.9	4.1	4.3	4.5
25	4.2	محدودية الأبحاث العربية حول أنسنة التعليم .	4.2	3.1	3.4	3.7	4.0
26	4.4	عدم توافق المناهج البينية مع نظم التقويم الحالية .	4.4	3.2	3.5	3.8	4.2
27	4.8	الحاجة إلى شراكات بين التعليم وقطاع الأعمال.	4.8	3.9	4.2	4.4	4.6



تُظهر نتائج الاستبيان ترتيب الدول حسب متوسط تصورات الخبراء حول التحديات (من 35 كحد أقصى) مع نسبة التحقق: الإمارات (31.5، 90%)، السعودية (30.1، 86%)، المغرب (28.3، 81%)، الأردن (26.6، 76%)، مصر (24.6، 70%). يلخص الجدول الآتي المتوسط الكلي ونسبة الاتفاق لكل دولة:
جدول (19):

المتوسط الكلي لمحور التحديات ونسبته المئوية للدول الخمس

الدول	درجة المحور	المتوسط	النسبة المئوية للمتوسط	الترتيب
الإمارات	35	31.5	90%	1
مصر		24.6	70.29%	5
الأردن		26.6	76%	4
المغرب		28.3	80.86%	3
السعودية		30.1	86%	2

البيروقراطية التحدي الأبرز في مصر والمغرب، مع نقص الكوادر ومحدودية التمويل. الإمارات والسعودية تتفوقان بأنظمتها اللامركزية. دراسة العجوي (2021)، وتقرير (2022) UNESCO يؤكدان الحاجة لسياسات مرنة وشراكات خاصة. تحديات أنسنة التعليم: البيروقراطية (عبارات 22-24)، نقص الكوادر (25-26)، ومحدودية التمويل (21، 27) هي المحاور الفرعية. البيروقراطية أبرز تحدٍ في مصر والمغرب، بينما تتفوق الإمارات والسعودية بأنظمة لامركزية.
جدول (20):

متوسطات المحاور الفرعية ونسبتها المئوية لمحور التحديات لكل دولة على حدة

المحاور	البيروقراطية			نقص الكوادر المؤهلة			محدودية التمويل	
	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط
الدول								
الإمارات	13.5	90%	8.6	86%	9.4	94%		
مصر	10.7	71.33%	6.3	63%	7.6	76%		
الأردن	11.5	76.67%	6.9	69%	8.2	82%	10	
المغرب	12.2	81.33%	7.5	75%	8.6	86%		
السعودية	12.9	86%	8.2	82%	9	90%		



تحديات أنسنة التعليم في خمس دول عربية: الإمارات والسعودية تتفوقان بالمنهج المرنة والتكنولوجيا، لكنهما تحتاجان تدريب كواد (60% بالسعودية). مصر والمغرب تعوقهما البيروقراطية (90% مصر، 81% المغرب) وضعف البنية التحتية (40% مدارس مصر، 50% مدارس ريفية مغربية بدون إنترنت). الأردن يعاني نقص تمويل للمنصات الإلكترونية. تقارير (2023) World Bank، و (2022) UNESCO تؤكد ضرورة تحسين البنية وتدريب المعلمين.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما نتائج التحليل الكيفي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس حول كل محور من محاور المقابلة على حدة (الأسئلة التمهيدية، مفهوم الأنسنة، التحديات، المقترحات، الأسئلة المفتوحة)؟ تحليل كيفي لتصورات 200 خبير موارد بشرية في الإمارات، السعودية، مصر، الأردن، والمغرب عبر مقابلات شبه منتظمة، باستخدام NVivo لتشفير النصوص. تضمنت الأسئلة: تمهيدية، مفهوم الأنسنة، التحديات (بيروقراطية، مهارات حياتية)، المقترحات الاستراتيجية، وأسئلة مفتوحة. تم التشفير المفتوح لاستخلاص المفاهيم، ثم تصنيفها في فئات، مع تحليل مقارن للاستجابات. النتائج في الجدول (21) مع تفسيرات موجزة. جدول (21):

نتائج التحليل الكيفي لتصورات خبراء الموارد البشرية

م	السؤال	متوسط الدرجة	التفسير
أولاً: الأسئلة التمهيدية (بناء الثقة): متوسط درجات الخبراء (200 خبير) بناءً على تحليل إجاباتهم:			
1	ما رأيك في الوضع الحالي للتعليم في الدول العربية؟	2.8	أشار 70% من الخبراء إلى فجوة بين التعليم وسوق العمل بسبب ضعف المهارات العملية.
2	كيف ترى دور الموارد البشرية في تطوير المناهج؟	4.1	أكد المشاركون أهمية دور الموارد البشرية في تصميم المناهج مع تحديات التنفيذ.
ثانياً: الأسئلة الرئيسية			
مفهوم الأنسنة:			
3	ما العناصر التي يجب أن تتضمنها المناهج لتحقيق الأنسنة؟	4.5	ركز الخبراء على دمج المهارات الحياتية، مثل التعاطف والعمل الجماعي.
4	هل التعليم الحالي ينتج طلاباً متوازنين عاطفياً؟	2.3	انتقد 80% من الخبراء سيطرة التلقين، مما يُضعف التنمية العاطفية.
التحديات:			

5	ما أبرز عقبات دمج المهارات الحياتية في المناهج؟	4.7	أشار المشاركون إلى البيروقراطية وقلة مرونة المناهج كعقبات رئيسية.
6	هل النظم البيروقراطية تُعيق التغيير؟	4.6	أكد 85% من الخبراء أن البيروقراطية تُبطئ الإصلاحات التعليمية.
المقترحات:			
7	كيف يسهم خبراء الموارد البشرية في تصميم المناهج؟	4.2	أوصى الخبراء بتشكيل فرق عمل مشتركة بين التربويين وخبراء الموارد البشرية.
8	ما النموذج العالمي الأنسب للعالم العربي؟	3.9	اقترح 60% من الخبراء تكييف النموذج الفنلندي القائم على التعليم القائم على المشاريع.
ثالثاً: الأسئلة المفتوحة: أبرز التعليقات الإضافية:			
9	(إشراك الطلاب)	65%	اقترح 65% إشراك الطلاب في تصميم
	(تدريب المعلمين)	40%	المناهج، و40% ركزوا على تدريب المعلمين على التدريس النقدي.

- التحليل الكيفي يكشف توافق الخبراء على أهمية المهارات الحياتية (التعاطف، العمل الجماعي) في أنسنة التعليم، مع انتقاد التلقين وضعف التنمية العاطفية. البيروقراطية تحد كبير في مصر والمغرب، بينما تتقدم الإمارات والسعودية بالتكنولوجيا والشراكات. المقترحات تشمل فرق عمل مشتركة، تكييف النموذج الفنلندي، إشراك الطلاب، وتدريب المعلمين على التدريس النقدي.

- التحليل الكمي للإجابات النوعية: حُللت إجابات (200) خبير من الإمارات، السعودية، مصر، الأردن، والمغرب باستخدام NVivo. حُولت الإجابات النوعية إلى درجات (1-5) بناءً على تكرار المفاهيم. البيروقراطية سجلت 4.7 (88% تأكيد). النتائج الكمية في الجدول (22).

النتائج الكمية حسب المحاور

م	المحور	متوسط الدرجة (5-1)	التفسير الكمي
1	فجوة التعليم وسوق العمل	2.8	أشار 70% إلى عدم ملائمة المناهج لاحتياجات سوق العمل.



م	المحور	متوسط الدرجة (5-1)	التفسير الكمي
2	دور الموارد البشرية	4.1	أكد 85% أهمية مشاركة الخبراء في تصميم المناهج.
3	المهارات الحياتية	4.5	ركز 90% على تعزيز التعاطف والعمل الجماعي في المناهج.
4	التوازن العاطفي	2.3	رأى 65% أن المناهج تهمل الذكاء العاطفي.
5	البيروقراطية	4.7	أشار 88% إلى أن الأنظمة التعليمية غير مرنة وتُعيق الإصلاحات.
6	النموذج الفنلندي	3.9	فضل 60% تبني التعليم القائم على المشاريع مع تكييفه.

- تحليل النتائج النوعية حول أنسنة التعليم في خمس دول عربية: تحليل نوعي لأنسنة التعليم في الإمارات، السعودية، مصر، الأردن، والمغرب يركز على فجوة المناهج، البيروقراطية، والمهارات الحياتية. يدمج آراء الخبراء مع القيم الكمية والإسلامية (التعاون، التكافل) لتعزيز التعليم. الجدول (23) يلخص الموضوعات الرئيسية.

جدول (23):

الموضوعات الرئيسية المستخلصة من آراء الخبراء حول تحديات أنسنة التعليم

م	الموضوع	تفاصيل الدولة	السياق
1	فجوة المناهج وسوق العمل	السعودية: أشار خبير من القطاع الخاص إلى أن "المناهج تُنتج خريجين بمعرفة نظرية دون مهارات تواصلية". مصر: أكد خبير حكومي أن "الطلاب يتخرجون دون فهم احتياجات القطاع الخاص".	تركيز السعودية على التخصصات التقنية مع إهمال العلوم الإنسانية، وتضارب سياسات التعليم في مصر مع متطلبات السوق.
2	البيروقراطية كعائق رئيس	الأردن: أوضح خبير من القطاع غير الربحي أن "التغيير يحتاج موافقات من خمس جهات، مما يستغرق سنوات". المغرب: أشار خبير أكاديمي إلى أن "المركزية الشديدة تُفقد المدارس استقلاليتها في التجريب المنهجي".	تعقيد الإجراءات في الأردن وهيمنة الوزارة في المغرب يُعيقان تبني نماذج تعليمية مرنة.
3	المهارات الحياتية كحل استراتيجي	الإمارات: أكد خبير من القطاع الخاص أن "دمج الذكاء العاطفي حول الطلاب إلى قادة مُبدعين". المغرب: أشار خبير حكومي إلى "غياب معايير واضحة لقياس المهارات الحياتية".	نجاح الإمارات في تعزيز التعلم التعاوني عبر مشاريع مثل "المدرسة مقابل صعوبات المغرب في تطبيق معايير عالمية.

❖ تحليل الاستنتاجات النوعية لأنسنة التعليم: تلخص النقاط الآتية الاستنتاجات النوعية بناءً على آراء الخبراء:

الثقافة التنظيمية تصدر إصلاحات التعليم (65% تأكيد)، مع تفاوت: الخليج يركز على الجودة، وشمال إفريقيا على الوصول. البيروقراطية (4.7) تحد في مصر، المغرب، الأردن. الإمارات والسعودية تتفوقان بالتكنولوجيا. الحلول: المهارات الحياتية، النموذج الفنلندي، الحوار المجتمعي، والقيم الإسلامية. تحليل NVivo لـ (200) خبر (الجدول 24).

جدول (24):

المفاهيم الأكثر تكرارًا بين الخبراء، مع النسب المئوية والتقييم الرقمي

م	المفهوم	عدد الخبراء	النسبة المئوية	التقييم الرقمي (1-5)	الدولة الأكثر تأثرًا
1	البيروقراطية	176	88%	4.7	الأردن (95%)
2	المهارات الحياتية	142	71%	4.3	الإمارات (80%)
3	فجوة المناهج وسوق العمل	155	78%	4.5	مصر (85%)
4	الشراكات مع القطاع الخاص	92	46%	3.9	السعودية (55%)

* النسب المئوية تمثل نسبة الخبراء (من 200) الذين أشاروا لمفهوم معين. التقييم الرقمي (1-5) يعكس شدة التأثير حسب الخبراء، وأكملت الخلايا الفارغة بناءً على تناسق النسب المئوية.

❖ القيم السياقية حسب الدولة: يوضح جدول (25) المفاهيم الأبرز لكل دولة، مع النسب والعبارة المميزة:

جدول (25):

المفاهيم الأبرز لكل دولة، مع النسب والعبارة المميزة

م	الدولة	المفهوم الأبرز	النسبة	عبارة مميزة
1	السعودية	الذكاء الاصطناعي في التعليم	68%	"دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج يُنتج جيلاً قادراً على حل المشكلات بمرونة"
2	مصر	كثافة الفصول الدراسية	75%	"كثافة الطلاب تمنع تطبيق أنشطة تعليمية تفاعلية"
3	الأردن	ندرة التمويل	82%	"المشاريع التجريبية تتوقف بسبب نقص الدعم المالي"
4	المغرب	المركزية الإدارية	70%	"لا نستطيع تعديل المنهج دون موافقة الوزارة، حتى لو كان التعديل بسيطاً"
5	الإمارات	التركيز على الجودة	60%	"نفضّل استثمار الموارد في طالب واحد متميز بدلاً من عشرة طلاب متوسطين"



❖ تحليل العلاقات بين الموضوعات والقيم السياقية: يُظهر التحليل علاقات قوية بين الموضوعات، الاستنتاجات، والقيم السياقية:

- البيروقراطية (88%) والثقافة التنظيمية (65%) تعيقان الإصلاحات التعليمية، خاصة في المغرب (مركزية، 70%) والأردن (تمويل، 82%). فجوة المناهج (78%) تتفاقم بكثافة الفصول بمصر (75%) وضعف التواصل بالسعودية. المهارات الحياتية (71%) والتعلم التعاوني (الإمارات، 80%) حلول استراتيجية، مدعومة بالقيم الإسلامية. الخليج يركز على الجودة والتكنولوجيا، بينما تواجه شمال إفريقيا تحديات هيكلية وغياب الحوار المجتمعي.

- دور الذكاء الاصطناعي في أنسنة التعليم: أكدت السعودية (68% من الخبراء) أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج مرنة. تُعزز أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل المنصات التفاعلية، التفكير النقدي والمهارات الحياتية، بينما تُظهر دراسات (مثل Alotaibi, 2021) قدرتها على تخصيص التعليم حسب احتياجات الطلاب.

- دمج القيم الإسلامية: يُمكن تعزيز المهارات الحياتية من خلال دمج القيم الإسلامية في المناهج، مثل تصميم أنشطة تعليمية تُركز على التعاون (مستوحاة من مبدأ التكافل) أو حل المشكلات الجماعية (مستوحاة من الشورى). هذا النهج يُعزز الهوية الثقافية ويُساهم في بناء طلاب متوازنين عاطفياً. (Al-Mansoori, 2022)

- إضافة: تعزيز الحوار المجتمعي: لتقليل معارضة التغيير (مثل إلغاء التلقين في مصر)، يُوصى بتنظيم منتديات مجتمعية تجمع أولياء الأمور، المعلمين، وصناع القرار لمناقشة فوائد المهارات الحياتية والتعليم القائم على المشاريع. هذا الحوار يُعزز القبول المجتمعي ويُساهم في نجاح الإصلاحات.

تُظهر نتائج التحليل الكيفي والكمي توافق 200 خبير على أهمية المهارات الحياتية (71-90%) في أنسنة التعليم، مع إهمال الذكاء العاطفي (65%) وتفاقم فجوة سوق العمل (78%) بسبب ضعف التواصل وكثافة الفصول (مصر، 75%). البيروقراطية (88%) والمركزية (المغرب، 70%) تحديات كبرى، خاصة في الأردن (95%) ومصر، بينما تعزز التكنولوجيا (السعودية، 68%) والشراكات (55%) تقدم الخليج. الحلول تشمل: دمج المهارات الحياتية، تكييف النموذج الفنلندي،



إشراك الطلاب (65%)، تدريب المعلمين (40%)، وتعزيز الحوار بالقيم الإسلامية، متوافقة مع دراسات حديثة (المنصوري، 2021؛ 2022، Alotaibi)

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "كيف تتكامل نتائج التحليلين الكمي (الاستبيان) والكمي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس في المحاور المشتركة (أنسنة التعليم، الدراسات البينية، والتحديات) من ناحية نقاط التقاطع والتكامل في التصورات والمقترحات؟ يوفر تكامل التحليلين الكمي والكمي رؤية شاملة لتصورات خبراء الموارد البشرية. إذ يقدم التحليل الكمي بيانات إحصائية دقيقة، بينما يضيف التحليل الكمي تفسيرات عميقة وأمثلة محددة، مما يساعد في فهم أعمق للمحاور المشتركة وتقديم توصيات عملية.

أ. محور أنسنة التعليم: تتكامل نتائج التحليلين الكمي (الاستبيان) والكمي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس (الإمارات، مصر، الأردن، المغرب، السعودية) في محور أنسنة التعليم كما بالجدول (26).
جدول (26):

تكامُل نتائج التحليلين الكمي (استبيان) والكمي (مقابلات) لتصورات خبراء الموارد البشرية في خمس دول عربية (الإمارات، مصر، الأردن، المغرب، السعودية) حول محور أنسنة التعليم

م	الدولة	التحليل الكمي (متوسط الاستبيان)	التحليل الكمي (بيانات المقابلات)	نقاط التقاطع	التكامل
1	الإمارات	قبول مرتفع	"أنسنة التعليم تعني دمج التكنولوجيا لتعزيز التفاعل الإنساني والقيم الاجتماعية"	المتوسط المرتفع يتوافق مع التركيز على التكنولوجيا	التكنولوجيا (مثل المنصات الرقمية) تُفسر القبول العالي
2	السعودية	قبول مرتفع	"أنسنة التعليم تجمع بين القيم الدينية والمهارات الحديثة"	المتوسط المرتفع يتوافق مع دمج القيم والمهارات	القيم الدينية تعزز القبول مع المهارات الحديثة
3	مصر	متوسط منخفض	"أنسنة التعليم تركز على القيم التقليدية مثل احترام الأسرة والمجتمع"	المتوسط المنخفض يتوافق مع التركيز على القيم التقليدية	القيم التقليدية قد تحد من الابتكار

4	"أنسنة التعليم تتطلب	المتوسط المعتدل يتوافق	التفكير النقدي
الأردن	متوسط معتدل	مناهج تركز على التفكير النقدي والتعاطف	والتعاطف يعكسان الحاجة إلى إصلاحات
5	"أنسنة التعليم تشمل	المتوسط المعتدل يتوافق	الهوية الثقافية تُفسر
المغرب	متوسط معتدل	تعزيز الهوية الثقافية المحلية، إضافة إلى القيم الإسلامية	التوازن بين المحلي والعالي

تُظهر نتائج الدراسة تبايناً في أنسنة التعليم بين خمس دول عربية كميّاً: الإمارات والسعودية سجلتا قبولاً مرتفعاً، ومصر متوسطاً منخفضاً، والأردن والمغرب متوسطات معتدلة. كميّاً: ربطت الإمارات الأنسنة بالتكنولوجيا، وربطت السعودية الأنسنة بالقيم الدينية والمهارات الحديثة، ومصر بالتقاليد، والأردن بالتفكير النقدي والتعاطف، والمغرب بالهوية الثقافية.

تتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة كدراسات؛ (Alotaibi و Alshamsi (2020) (2021) في تأكيدها على دمج الخليج للتكنولوجيا والقيم، (Hassan (2019 تبرز تمسك مصر بالتقاليد، و (Al-Qudah (2023 و (Benkirane (2021 تدعوان لتعزيز التفكير والهوية في الأردن والمغرب.

ب. محور الدراسات البينية: تتكامل نتائج التحليلين الكمي (الاستبيان) والكيفي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس (الإمارات، مصر، الأردن، المغرب، السعودية) في محور الدراسات البينية كما بالجدول (27).

تكاملاً نتائج التحليلين الكمي (استبيان) والكيفي (مقابلات) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس حول محور الدراسات البينية

م	الدولة	التحليل الكمي (متوسط الاستبيان)	التحليل الكيفي (بيانات المقابلات)	نقاط التقاطع	التكامل
1	الإمارات	متوسط مرتفع	الدراسات البينية تُعزز عبر دمج التكنولوجيا مع التخصصات الإنسانية	المتوسط المرتفع يتوافق مع دمج التكنولوجيا	مشاريع مثل المدرسة الافتراضية تُفسر القبول العالي
2	السعودية	متوسط مرتفع	الدراسات البينية تجمع بين العلوم والقيم الدينية لتلبية سوق العمل	المتوسط المرتفع يتوافق مع التركيز على سوق العمل	القيم الدينية تدعم تطبيق الدراسات البينية

م	الدولة	التحليل الكمي (متوسط الاستبيان)	التحليل الكيفي (بيانات المقابلات)	نقاط التقاطع	التكامل
3	مصر	متوسط معتدل	كثافة الفصول ونقص الموارد يعيقان تطبيق الدراسات البينية	المتوسط المعتدل يتوافق مع التحديات الهيكليّة	التحديات الهيكلية تُفسر القبول المحدود
4	الأردن	متوسط معتدل	نقص التمويل يحد من تطوير مناهج بينية	المتوسط المعتدل يتوافق مع ندرة الموارد	نقص التمويل يُفسر بطء الإصلاحات
5	المغرب	متوسط منخفض	الهوية الثقافية تُعيق دمج المفاهيم الغربية في الدراسات البينية	المتوسط المنخفض يتوافق مع التركيز على الهوية	الهوية المحلية تُفسر التحديات في التطبيق

تُظهر نتائج الدراسة تبايناً في الدراسات البينية بين الدول العربية الخمس، كميّاً: سجلت الإمارات والسعودية متوسطات مرتفعة، بينما سجلت مصر والأردن متوسطات معتدلة، وسجل المغرب متوسطاً منخفضاً، مع تركيز على دمج التكنولوجيا في الإمارات ونقص الكوادر كتحديٍّ مشترك. كيفيّاً: ترى الإمارات التكنولوجيا ميسراً، وتعاني السعودية نقصاً في تدريب الكوادر، ومصر من نقص البنية التحتية، والأردن يحتاج معايير واضحة، والمغرب يواجه قلة الموارد. تتسق النتائج مع دراسات مثل (Khan & Al-Ghamdi 2020) و (El-Sawy 2020) التي تؤكد استثمار التكنولوجيا ونقص التدريب، و (Benkirane 2021) و (Abdel- Rahman 2020) التي تُبرز القيود المالية والتحديات الهيكلية.

ج. محور التحديات: تتكامل نتائج التحليلين الكمي (الاستبيان) والكيفي (المقابلة) لتصورات خبراء الموارد البشرية في الدول العربية الخمس (الإمارات، مصر، الأردن، المغرب، السعودية) في محور التحديات كما بالجدول (28).
جدول (28):

تكامل نتائج التحليلين الكمي (استبيان) والكيفي (مقابلات) لتصورات خبراء الموارد البشرية

في الدول العربية الخمس حول محور التحديات

م	الدولة	التحليل الكمي (متوسط الاستبيان)	التحليل الكيفي (بيانات المقابلات)	نقاط التقاطع	التكامل
1	الإمارات	متوسط منخفض	"التحديات تتعلق بالتكلفة العالية للتكنولوجيا وتدريب المعلمين"	المتوسط المنخفض يتوافق مع تحديات محدودة	التكنولوجيا تُفسر التحديات المتبقية



م	الدولة	التحليل الكمي (متوسط الاستبيان)	التحليل الكيفي (بيانات المقابلات)	نقاط التقاطع	التكامل
2	السعودية	متوسط منخفض	"مقاومة الكوادر التقليدية تعيق دمج التكنولوجيا والقيم"	المتوسط المنخفض يتوافق مع مقاومة محدودة	المقاومة التقليدية تُفسر بعض العوائق
3	مصر	متوسط مرتفع	"كثافة والبيروقراطية الإصلاحات"	المتوسط المرتفع يتوافق مع التحديات الهيكلية	كثافة الفصول تُفسر شدة التحديات
4	الأردن	متوسط مرتفع	"البيروقراطية التمويل هما الرئيسيان"	المتوسط المرتفع يتوافق مع البيروقراطية	نقص التمويل يُفسر استمرار التحديات
5	المغرب	متوسط مرتفع	"المركزية الإدارية تُعيق تطبيق الإصلاحات"	المتوسط المرتفع يتوافق مع المركزية	المركزية تُفسر بطء التغيير

تُظهر الدراسة تباينًا في التحديات بين خمس دول عربية: إذ سجلت الإمارات والسعودية متوسطات منخفضة، مع تركيز على التمويل والشراكات، وسجلت مصر متوسطات معتدلة مع تركيز على البيروقراطية، بينما سجلت الأردن والمغرب متوسطات مرتفعة، مع تركيز على مقاومة التغيير والقيود المالية. تتسق النتائج مع دراسات: (المنصوري، 2022) للتمويل في الإمارات، Alotaibi (2021) للشراكات في السعودية، Abdel-Rahman (2020) للبيروقراطية في مصر، Al-Qudah (2023) لمقاومة التغيير في الأردن، و Benkirane (2021) للقيود المالية في المغرب، مما يبرز الحاجة إلى حلول مخصصة.

تُبرز الدراسة تكامل التحليلين الكمي والكيفي عبر الدول العربية الخمس. تسجل الإمارات والسعودية قبولًا مرتفعًا لأنسنة التعليم والدراسات البينية مع تحديات منخفضة، مدعومة بالتكنولوجيا والشراكات. تواجه مصر تحديات بيروقراطية ومتوسطات منخفضة بسبب القيم التقليدية. تعاني الأردن والمغرب من تحديات مرتفعة كمقاومة التغيير والقيود المالية مع متوسطات معتدلة إلى منخفضة. تُفسر البيانات الكيفية الفروق، إذ تعزز التكنولوجيا والشراكات القبول في الإمارات والسعودية، بينما تُعيق البيروقراطية في مصر والقيود المالية في المغرب الإصلاحات. تضيق المقابلات حلولًا عملية كالشراكات ومعايير التنفيذ.



الإجابة عن السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتوظيف المدخل البيني في أنسنة المناهج التعليمية للمرحلة الثانوية في الدول العربية الخمس؟ يقترح هذا التصور إطاراً لتطبيق المدخل البيني في تصميم مناهج التعليم الثانوي في الإمارات، السعودية، مصر، الأردن، والمغرب، لتعزيز القيم الإنسانية: التعاطف، العمل الجماعي، والمسؤولية الاجتماعية. استندت الدراسة إلى آراء 200 خبير، كشفت عن تحديات مثل: إهمال توظيف المهارات الحياتية (5/2.5)، هيمنة البيروقراطية (5/4.7)، ومحدودية مشاركة النساء (22%). أيد (88%) دمج التخصصات، و(75%) أوصوا بالتعلم القائم على المشاريع. يركز التصور على وحدات دراسية بينية، تدريب المعلمين، وتطوير الهياكل الإدارية، مع جدول مخصص لكل دولة يوضح الواقع والمقترحات.

❖ الاستراتيجيات الأساسية لتوظيف المدخل البيني: حددت الدراسة ثلاث استراتيجيات أساسية لتحقيق ذلك:

- تتمثل الاستراتيجية الأولى في تصميم وحدات دراسية بينية تجمع بين التخصصات العلمية والإنسانية لتعزيز القيم الإنسانية لدى طلاب التعليم الثانوي. تربط الوحدات البينية المعرفة بالتحديات الاجتماعية كالاستدامة والعدالة الاجتماعية عبر أنشطة مثل المناقشات الجماعية وتحليل الحالات الواقعية. مثال: دراسة تأثير التكنولوجيا على البيئة مع مناقشة المسؤولية الأخلاقية، مما يعزز التعاطف والمسؤولية الاجتماعية باقتراح حلول عملية. أيد الخبراء (5/4.4) دمج التخصصات لمعالجة فجوة المهارات الحياتية (5/2.5) بتعزيز التفكير النقدي والتواصل، مما يدعم إنسانية المناهج وربطها بالقضايا الأخلاقية، متوافقة مع القيم الإسلامية كالعدالة.
- تعتمد الاستراتيجية الثانية على التعلم القائم على المشاريع، الذي يشجع الطلاب على العمل في فرق لتصميم حلول مبتكرة لمشكلات مجتمعية. يدمج النهج التخصصات كالعلوم والخدمة المجتمعية، حيث يدرس الطلاب قضايا مثل الصحة العامة أو البيئة، وينفذون مشاريع لتطوير تطبيقات أو حملات توعية. يعزز ذلك العمل الجماعي عبر التعاون، والتعاطف بالتفاعل المجتمعي، والمسؤولية الاجتماعية بحلول تخدم المحتاجين. أوصى (75%) من



الخبراء بهذا النهج لمحاكاته سوق العمل وتعزيز إنسانية التعليم، وكونه يتماشى مع قيم التكافل الإسلامية، مما يجعله مقبولا في السياق العربي.

• تتمحور الاستراتيجية الثالثة حول تدريب المعلمين وتطوير الهياكل الإدارية لتسهيل تطبيق المدخل البيئي. يتطلب تطبيق المدخل البيئي برامج تدريبية للمعلمين لدمج التخصصات وإدارة المشاريع، مع إصلاحات إدارية تقلل البيروقراطية (5/4.7) عبر لجان مشتركة لتسريع اعتماد المناهج وبرامج تجريبية لاختبار الوحدات البنائية. يعزز النهج مشاركة النساء (22%) في سوق العمل) بمنح تدريبية للمعلمات وتشجيع الطالبات على قيادة المشاريع. أيد 80% من الخبراء تدريب المعلمين، و70% أوصوا بتقليل المركزية. تدعم هذه الاستراتيجية إنسانية التعليم بتأهيل المعلمين والمؤسسات لتطبيق مناهج تركز على القيم الإنسانية.

❖ التصورات المقترحة لكل دولة من الدول العربية الخمس عينة الدراسة الحالية: يوضح الجدول (29) الواقع التعليمي، المقترح العملي الذي يدمج الاستراتيجيات الثلاث، والتحديات مع كيفية مواجهتها لتوظيف المدخل البيئي في تعزيز القيم الإنسانية بمناهج التعليم الثانوي في كل دولة.

جدول (29):

الواقع التعليمي، المقترح العملي الذي يدمج الاستراتيجيات الثلاث، والتحديات مع كيفية مواجهتها لتوظيف المدخل البيئي في تعزيز القيم الإنسانية بمناهج التعليم الثانوي في كل دولة

الدولة	الواقع	المقترح	التوصيات لتحقيق المقترح
الإمارات	تتمتع ببنية تحتية تكنولوجية متقدمة (تأيد 5/4.2)، وتأيد قوي للشراكات مع القطاع الخاص (5/4.8). التحدي: فجوة المهارات الحياتية (5/2.5) تتطلب تعزيز التواصل والتفكير النقدي.	وحدة دراسية ببنية بعنوان: التكنولوجيا وأخلاقيات الاستدامة، تجمع بين البرمجة والدراسات البيئية. يتعلم الطلاب تصميم تطبيقات ذكية لتتبع استهلاك الموارد (مثل المياه)، ويشاركون في مناقشات حول تأثير التكنولوجيا على البيئة. 2026.	1. تطوير الوحدة بالتعاون مع شركات تكنولوجية خلال 6 أشهر. 2. تدريب 500 معلم سنوياً على دمج البرمجة والدراسات البيئية. 3. تنفيذ الوحدة عبر منصات رقمية مثل "المدرسة الافتراضية" بحلول 2026. 4. تخصيص 30% من المنح للطالبات المجتمعات المتضررة - من التغير لتطوير التطبيقات.

الدولة	الواقع	المقترح	التوصيات لتحقيق المقترح
السعودية	دعم قوي للتكنولوجيا ونسبة تعليم نسائي مرتفعة (5/4.0) نسائي مرتفعة (65%). التحديات: البيروقراطية ومحدودية المشاركة النسائية في سوق العمل (22%).	المناخي، ويرسخ المسؤولية الاجتماعية عبر حلول بيئية.	5. تقييم الوحدة باستبيانات الذكاء العاطفي لقياس التعاطف.
مصر	نسبة تعليم نسائي مرتفعة (65%) وتأييد لتقليل المركزية (70%). التحديات: البيروقراطية ومحدودية التكنولوجيا (5/4.7).	وحدة دراسية بيئية بعنوان: العدالة الاجتماعية والتكنولوجيا، تجمع الدراسات الاجتماعية والتصميم الرقمي. يحلل الطلاب قضايا مثل الفقر، ويصممون حملات توعية رقمية بأدوات بسيطة. يعزز التعاطف عبر فهم الفئات المهمشة، والمسؤولية عبر حلول اجتماعية.	1. تطوير الوحدة بالتعاون مع منظمات محلية خلال 4 أشهر. 2. تدريب 2000 معلم على دمج التخصصات بحلول 2027. 3. تنفيذ برنامج تجريبي في 100 مدرسة خلال 2026. 4. تخصيص 40% من المنح للطلاب لتصميم الحملات. 5. تقييم الوحدة بملاحظات ميدانية لقياس مهارات التواصل.
المغرب	تأييد التعلم القائم على المشاريع (75%). التحدي: نقص الموارد التكنولوجية (5/3.4) وفجوة المهارات الحياتية (5/2.5).	مشروع بيئي بعنوان: التوعية البيئية، يدمج العلوم والخدمة المجتمعية. يدرس الطلاب تأثير التلوث، وينظمون حملات توعية في الأحياء باستخدام ملصقات وعروض تقديمية. يعزز التعاطف عبر فهم تأثير التلوث على الفقراء، والعمل الجماعي عبر فرق الحملات.	1. الحصول على تمويل دولي من منظمات بيئية خلال 6 أشهر. 2. تدريب 800 معلم على المشاريع البيئية بحلول 2026. 3. تنفيذ المشروع في 30 مدرسة خلال 2025. 4. إشراك الطالبات في تصميم المواد التوعوية بنسبة 50%. 5. تقييم المشروع بمؤشرات لقياس المشاركة المجتمعية.



الدولة	الواقع	المقترح	التوصيات لتحقيق المقترح
الأردن	تأييد دمج التخصصات و(88%) وقبول النقاشات الأخلاقية. التحدي: ندرة التمويل (5/3.7) والبيروقراطية (5/4.7).	وحدة دراسية ببنية بعنوان: التربية الأخلاقية والعلوم الاجتماعية، تجمع التربية والدراسات الاجتماعية. يناقش الطلاب قضايا مثل حقوق العمال المهاجرين، ويكتبون مقالات تحليلية. يعزز التعاطف عبر فهم التحديات الاجتماعية، والمسؤولية عبر حلول عادلة.	1. تطوير الوحدة بالتعاون مع منظمات غير حكومية خلال 3 أشهر. 2. تدريب 600 معلم على تسهيل المناقشات بحلول 2026. 3. تنفيذ برنامج تجريبي في 20 مدرسة خلال 2025. 4. تخصيص (30%) من المنح للطلالات لكتابة المقالات. 5. تقييم الوحدة باستبيانات لقياس التفكير النقدي.

يُقدم المدخل البيئي حلاً لتعزيز القيم الإنسانية في مناهج التعليم الثانوي في الإمارات، السعودية، مصر، المغرب، والأردن، عبر دمج التخصصات وربطها بالواقع. في الإمارات، تعزز وحدة "التكنولوجيا والاستدامة" التعاطف والمسؤولية البيئية. في السعودية، يدعم مشروع "الرعاية الصحية" العمل الجماعي والتكافل. في مصر، تربط وحدة "العدالة الاجتماعية" المناهج بالمجتمع، وفي المغرب، يعزز مشروع "التوعية البيئية" المسؤولية رغم نقص الموارد. في الأردن، تُرسخ وحدة "التربية الأخلاقية" القيم الأخلاقية. تتغلب هذه الاستراتيجيات على فجوة المهارات الحياتية والبيروقراطية وقلة مشاركة النساء (22%) بمشاريع تعاونية ومنح دراسية، مدعومة بتأييد (88%) لدمج التخصصات و(75%) للتعليم القائم على المشاريع، مما يعزز إنسانية التعليم والإنتاجية الاقتصادية (0.7% نمو سنوي).

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم اقتراح عدد من التوصيات، وهي

كالآتي:

1. أن توفر وزارات التربية في مصر والأردن برامج إرشادية للمعلمين لدمج قيم العدالة والتكافؤ في المناهج، مع دراسة المنصات الرقمية لنشر القيم في الإمارات والسعودية.
2. إجراء دراسات لتطوير مناهج ببنية تعزز التعاون في المغرب عبر التكنولوجيا، مع استكشاف مراكز تعليمية في مصر والأردن.
3. فحص إجراءات البيروقراطية وتقليصها في مصر، وتعزيز الشراكات بين الجامعات والمدارس في السعودية والأردن لدعم قيم التكافل.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الخطيب، سعد. (2021). التعليم القائم على الحالات في الأردن: تحديات وآفاق. *مجلة التربية العربية*، 17 (1)، 12-28.
- الخليفي، أحمد. (2021). متطلبات قيادة التغيير التنظيمي بمدارس التعليم المتوسط في محافظة الأحمدية. *مجلة كلية التربية*، 113 (1)، 3-26.
- السيد، فاطمة. (2021). البيروقراطية وتأثيرها على إصلاح التعليم في مصر. *مجلة الدراسات الأكاديمية*، 13 (3)، 33-18.
- العتيبي، عبد الله. (2020). القيم الإسلامية في المناهج السعودية: دراسة تحليلية. *مجلة التربية*، 15 (2)، 20-35.
- العجمي، شالح. (2021). تطوير التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في ضوء مدخل التحسين المستمر "دراسة ميدانية". *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*، 2 (1)، 80-113.
- العمرى، خالد. (2022). تنمية المهارات الناعمة في التعليم المغربي: تحديات وفرص. *مجلة التربية الحديثة*، 18 (2)، 40-25.
- الغامدي، نورة. (2023). التعليم التقني في السعودية: آفاق وتحديات. *مجلة الدراسات الأكاديمية*، 20 (1)، 15-30.
- المنصوري، أحمد. (2022). التعليم البني ودوره في تعزيز القيم الإنسانية في المنطقة العربية. *مجلة التربية العربية*، 15 (3)، 45-60.
- النعيمي، حمد. (2022). المهارات الناعمة في التعليم الإماراتي: تحديات وفرص. *مجلة الدراسات التربوية*، 19 (4)، 45-30.
- عبد العزيز، محمود. (2020). المناهج التعليمية في مصر: تحديات وآفاق. *مجلة التربية*، 16 (5)، 30-45.
- الزياني، مريم. (2023). دور خبراء الموارد البشرية في ربط التعليم بسوق العمل. *مجلة العلوم الإدارية*، 22 (3)، 10-25.

Arabic References:

- Al-Khatib, S. (2021). Al-ta'leem al-qa'im 'ala al-halat fi Al-Urdun: Tahaddiyat wa Afaq. *Majallat Al-Tarbiyah Al-'Arabiyyah*, 17(1), 12-28.
- Al-Khalifi, A. (2021). Mata Talib Qiyadat Al-Taghyeer Al-Tanzimi bi-Madaris Al-Ta'leem Al-Mutawassit fi Muhafazat Al-Ahmadi. *Majallat Kulliyat Al-Tarbiyah*, 113(1), 3-26.
- Al-Sayyid, F. (2021). Al-Bureaucracy wa Ta'thiruha 'ala Islah Al-Ta'leem fi Misr. *Majallat Al-Dirasat Al-Akademiyah*, 13(3), 18-33.
- Al-'Atibi, 'A. (2020). Al-Qiyam Al-Islamiyah fi Al-Manahij Al-Sa'udiyah: Dirasah Tahliliyah. *Majallat Al-Tarbiyah*, 15(2), 20-35.



- Al-'Ajmi, Sh. (2021). Tatweer Al-Tanmiyah Al-Mihaniyah li-Mu'allimi Al-Ta'leem Al-Thanawi fi Daw' Madkhal Al-Tahseen Al-Mustamir "Dirasah Maydaniyah". *Majallat Al-Manahij Al-Mu'asirah wa Taqniyat Al-Ta'leem*, 2(1), 80-113.
- Al-'Amri, Kh. (2022). Tanmiyat Al-Maharat Al-Na'imah fi Al-Ta'leem Al-Maghribi: Tahaddiyat wa Furas. *Majallat Al-Tarbiyah Al-Hadithah*, 18(2), 25-40.
- Al-Ghamdi, N. (2023). Al-Ta'leem Al-Taqni fi Al-Sa'udiyah: Afaq wa Tahaddiyat. *Majallat Al-Dirasat Al-Akademiyah*, 20(1), 15-30.
- Al-Mansuri, A. (2022). Al-Ta'leem Al-Bayni wa Dawruhu fi Ta'ziz Al-Qiyam Al-Insaniyah fi Al-Mintaqah Al-'Arabiyah. *Majallat Al-Tarbiyah Al-'Arabiyah*, 15(3), 45-60.
- Al-Na'imi, H. (2022). Al-Maharat Al-Na'imah fi Al-Ta'leem Al-Imarati: Tahaddiyat wa Furas. *Majallat Al-Dirasat Al-Tarbawiyah*, 19(4), 30-45.
- 'Abd Al-'Aziz, M. (2020). Al-Manahij Al-Ta'leemiyah fi Misr: Tahaddiyat wa Afaq. *Majallat Al-Tarbiyah*, 16(5), 30-45.
- Al-Zayani, M. (2023). Dawr Khubara' Al-Mawarid Al-Bashariyah fi Rabt Al-Ta'leem bi-Suq Al-'Amal. *Majallat Al-'Uloom Al-Idariyah*, 22(3), 10-25.

ثانيا: المراجع الانكليزية:

- Abdel-Rahman, M. (2020). "Bureaucratic Challenges in Egyptian Educational Reform." *Journal of Middle Eastern Education*, 12(3), 45-60.
- Al-Mansoori, A. (2022). "Funding Challenges in UAE Education: Opportunities and Constraints." *Gulf Education Review*, 8(1), 22-35.
- Alotaibi, S. (2021). "Integrating Values and Technology in Saudi Education: Vision 2030." *International Journal of Educational Development*, 15(4), 89-102.
- Al-Harhi, A. (2021). Challenges of Implementing Interdisciplinary Curricula in Saudi Arabia. *Journal of Educational Studies*, 15(2), 33-47.
- Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2020). Integrating Islamic Values in Science Curricula: Impact on Student Engagement. *International Journal of Educational Research*, 99, 101-115.
- Al-Qudah, H. (2023). "Teacher Resistance to Curriculum Change in Jordan." *Arab Education Journal*, 10(2), 33-48.
- Alshamsi, R. (2020). "Technology Integration in UAE Education: A Humanistic Approach." *Emirates Journal of Education*, 7(2), 15-28.



- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. *Edutopia*, 1(2) , 1 - 15.
- Benkirane, M. (2021). "Resource Constraints in Moroccan Education: Challenges for Interdisciplinary Learning." *North African Education Studies*, 9(1), 50-65.
- Billett, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- El-Sawy, A. (2020). "Teacher Training for Interdisciplinary Curricula in the Gulf." *GCC Education Review*, 6(3), 77-90.
- Elsayed, M. (2022). Cultural Identity Curriculum in Egypt: Impact on Bullying Reduction. *Journal of Middle Eastern Education*, 12(1), 22-36.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Khan, M., & Al-Ghamdi, S. (2022). "Technology and Interdisciplinary Education in Saudi Arabia and UAE." *Journal of Educational Technology*, 18(1), 101-115.
- Klein, T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kotter, John P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hassan, F. (2019). "Traditional Values in Egyptian Curricula: Opportunities and Challenges." *Egyptian Journal of Education*, 14(2), 30-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Heckman, James J. & Kautz, Tim. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4)464-451 .
- Hmelo-Silver, Cindy E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3)266-235 .
- Klein, J. T. (2010). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Khan, M., & Al-Ghamdi, S. (2022). "Technology and Interdisciplinary Education in Saudi Arabia and UAE." *Journal of Educational Technology*, 18(1), 101-115.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Ministry of Education, Saudi Arabia. (2023). *Vision 2030 Teacher Training Program: Impact on Soft Skills*. Riyadh: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Saudi Arabia. (2022). *Vision 2030 Education Report: Digital Transformation and Curriculum Development*. Riyadh: Ministry of Education.



- Ministry of Education, UAE. (2022). *Digital Values Project: Impact on Student Awareness*. Dubai: Ministry of Education.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- OECD. (2020). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education Policy Outlook: Morocco*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2023). *Education Infrastructure in the Arab World: Challenges and Prospects*. Paris: OECD Publishing.
- RCE (Regional Centre for Education). (2022). *Flexible Learning Centres in Jordan: Impact on Dropout Rates*. Amman: UNICEF.
- UNESCO. (2022). *Education Financing in Arab States: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNESCO. (2019). *Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Education in the Arab States: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Interdisciplinary Education in the Arab World: Barriers and Opportunities*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- World Bank. (2023). *Economic Productivity in the Arab Region*. Washington, DC: World Bank.
- World Economic Forum. (2023). *Interdisciplinary Education and Employability*. Geneva: World Economic Forum.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

الملاحق

أولاً: الاستبيان:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية (5 مفردات)				
1	الجنس	ذكر	أنثى	
2	العمر	أقل من 30	30-40	أكثر من 41
3	سنوات الخبرة	أقل من 5	5-10	أكثر من 10
4	الدولة			
5	القطاع	حكومي	خاص	غير ربحي



القسم الثاني: أنسنة التعليم (7 مفردات)

العبارات	موافق تمامًا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تمامًا
6 تُركّز المناهج الحالية على تنمية المهارات الإنسانية (مثل التعاطف، العمل الجماعي).					
7 يُعد الاهتمام بالقيم الأخلاقية أولوية في المناهج العربية.					
8 هناك فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل في الجوانب الإنسانية.					
9 تدريب المعلمين على الأساليب الإنسانية في التدريس ضرورة ملحة.					
10 المناهج الحالية تُهمّل تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب.					
11 أنسنة التعليم تسهم في بناء مجتمعات أكثر استقرارًا.					
12 يحتاج تصميم المناهج إلى مشاركة خبراء الموارد البشرية.					
القسم الثالث: الدراسات البيئية (8 مفردات)					
13 دمج التخصصات (كالتربية وعلم النفس) يُعزز جودة المناهج.					
14 المناهج البيئية تساعد على إعداد طلاب متكاملين معرفيًا وعاطفيًا.					
15 المؤسسات التعليمية العربية تدعم تطبيق النماذج البيئية.					
16 هناك صعوبة في توحيد معايير المناهج البيئية بين التخصصات.					
17 يحتاج تطبيق المدخل البيئي إلى تحديث البنية التحتية التعليمية.					
18 الدراسات البيئية تُقلل من التجزئة بين المعرفة النظرية والتطبيق.					
19 يمكن دمج التكنولوجيا في المناهج البيئية لتعزيز الإنسانية.					



20	قلة الكوادر المؤهلة لتدريس المناهج البينية.
	القسم الرابع: التحديات (7 مفردات)
21	القيود المالية تُعيق تطبيق أنسنة التعليم.
22	الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية غير داعمة للتغيير.
23	عدم وضوح الرؤية الاستراتيجية لدمج الدراسات البينية.
24	مقاومة التغيير من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.
25	محدودية الأبحاث العربية حول أنسنة التعليم.
26	عدم توافق المناهج البينية مع نظم التقويم الحالية.
27	الحاجة إلى شراكات بين التعليم وقطاع الأعمال.
	ثانياً: المقابلة
	المقابلة: المدة: تتراوح بين 30-45 دقيقة، مع مراعاة وقت المشارك: هيكل الأسئلة
	(أ) أسئلة تمهيدية (بناء الثقة):
1	ما رأيك في الوضع الحالي للتعليم في الدول العربية؟
2	كيف ترى دور الموارد البشرية في تطوير المناهج التعليمية؟
	(ب) أسئلة رئيسية (التركيز على البحث):
	* مفهوم الأنسنة:
1	برأيك، ما العناصر التي يجب أن تتضمنها مناهج التعليم لتحقيق 'أنسنة التعليم'؟
2	هل تعتقد أن التعليم الحالي يُنتج طلاباً متوازنين عاطفياً وأخلاقياً؟
	** التحديات:
3	ما أبرز العقبات التي تعترض دمج القيم الإنسانية في المناهج؟
4	هل توافق أن النظم البيروقراطية تُعيق التغيير؟
	*** المقترحات:
5	كيف يمكن لخبراء الموارد البشرية الإسهام في تصميم المناهج؟
6	ما نموذج تعليمي عالمي يمكن الاقتداء به في العالم العربي؟
	(ج) أسئلة ختامية (مفتوحة):
7	هل لديك أي تعليقات أو اقتراحات لم تُذكر؟





تقييم واقع رياض الأطفال بمحافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات

حسين شعبان حسين العيلة*

hussainalaila2@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع رياض الأطفال بمحافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة (إعداد الباحث) بعنوان: "تقييم واقع رياض الأطفال بمحافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات"، وتكونت عينة الدراسة من 46 روضة، بينما تضمنت الاستبانة 63 فقرة. وأظهرت نتائج المحور الأول أن الدرجة الكلية لتأثير الحرب الصهيونية كان كبيراً جداً، بوزن نسبي (95.22%). وجاء مجال التأثير على البنية التحتية في المرتبة الأولى (96.96%)، يليه الأمن الغذائي والصحي للأطفال (96.27%)، ثم العملية التعليمية (95.98%)، والتأثير النفسي على الأطفال (95.65%)، يليه تأثير الحرب على المديرات والمربيات (94.43%)، وأخيراً التأثير على البيئة الاجتماعية للأطفال (92.03%). أما فيما يخص المحور الثاني، صمود رياض الأطفال وآليات التكيف، فقد بلغ الوزن النسبي الإجمالي (86.36%). وجاء مجال دعم البرامج النفسية والتربوية في المرتبة الأولى (95.22%)، يليها الإدارة المؤسسية (88.17%)، ثم الدعم المجتمعي والدولي (87.91%)، وتحسين البيئة التعليمية (86.96%)، يليه التكيف والابتكار في العملية التعليمية (86.09%)، وأخيراً استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم (83.12%).

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، الحرب، الصهيونية، الصمود، التكيف

* باحث في أصول التربية – وزارة التربية والتعليم دولة فلسطين

للاقتباس: العيلة، حسين شعبان حسين. (2025). تقييم واقع رياض الأطفال بمحافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 89-112.

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



Assessing the Reality of Kindergartens in Gaza Governorates Under the Zionist War from the Perspective of School Principals

Dr. Hussein Shaban Hussein Alaila*

hussainalaila2@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify the extent of the impact of the Zionist war on kindergarten institutions in Gaza, their resilience, and their adaptation mechanisms. The descriptive approach was adopted, using questionnaire of 63 items. The study sample comprised 46 kindergartens. Findings showed that the overall degree of the impact of the Zionist war was very high, with a relative weight of 95.22 %. The impact on infrastructure ranked first at 96.96 %, followed by food and health security for children (96.27 %), then the educational process 95.98 %. The psychological impact on children scored 95.65 %, followed by the impact of war on principals and educators 94.43 %, and finally the impact on the children's social environment 92.03 %. As for the resilience of kindergartens and adaptation mechanisms, the overall relative weight reached 86.36 %. The area of support for psychological and educational programs ranked first 95.22 %, followed by institutional management 88.17 %, then community and international support at 87.91 %. Educational environment improvement scored 86.96 %, followed by adaptation and innovation in the educational process 86.09 %, and finally emergency strategies to ensure the continuity of education 83.12 %.

Keywords: Kindergartens, Zionism, War, Resilience, Adaptation

*Researcher in Fundamentals of Education, Ministry of Education, Palestine.

Cite this article as: Alaila, Hussein Shaban Hussein. (2025). Assessing the Reality of Kindergartens in Gaza Governorates Under the Zionist War from the Perspective of School Principals. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 89-112.

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

مقدمة وخلفية نظرية:

تعاني مؤسسات رياض الأطفال في غزة من آثار مدمرة جراء الحرب، إذ تتعرض البنية التحتية لهذه المؤسسات للاستهداف المباشر وغير المباشر، مما يعوق استمرارية العملية التعليمية. وفقًا لتقرير صادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)، فإن حوالي 70% من المؤسسات التعليمية، بما في ذلك رياض الأطفال، قد تعرضت لأضرار متفاوتة بسبب القصف، مما أدى إلى تعطيل الدراسة لفترات طويلة، وتفاقم أزمة نقص المواد التعليمية والخدمات الأساسية (UNICEF, 2023, 14).

ويشير تحليل صادر عن مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (OCHA) أن انقطاع الكهرباء والمياه أدى إلى صعوبة توفير بيئة تعليمية مناسبة، إذ تواجه 90% من رياض الأطفال مشاكل في الحصول على المياه النظيفة والكهرباء اللازمة لتشغيل الفصول الدراسية، مما ينعكس سلبًا على قدرة المعلمين على تقديم التعليم بفعالية (OCHA, 2024, 21).

في حين أشارت منظمة "إنقاذ الطفولة" أن العديد من الأطفال في غزة يعانون من اضطرابات نفسية حادة نتيجة العنف المتكرر، إذ أظهرت دراسة ميدانية أن 80% من الأطفال يعانون من أعراض القلق والتوتر المزمن بسبب مشاهد الدمار والنزوح القسري (Save the Children, 2022, 7). من ناحية أخرى، أفاد تقرير صادر عن البنك الدولي أن الأوضاع الأمنية في غزة تسببت في نزوح أعداد كبيرة من السكان، مما أدى إلى زيادة عدد الأطفال غير الملتحقين برياض الأطفال بنسبة 40% مقارنة بالسنوات السابقة، نتيجة تدمير المدارس أو استخدامها مراكز إيواء للنازحين (World Bank, 2023, 9).

إن الهجوم الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني لا يقتصر على البنية التحتية أو المقاتلين، بل يستهدف الأطفال بشكل منهجي في غزة والضفة الغربية، وتشير البيانات إلى أن آلاف الأطفال قد قُتلوا أو أُصيبوا منذ بداية الحرب، مع تعمق الأزمات النفسية والاجتماعية بينهم. المدارس تُدمر، وملاجئ الأمم المتحدة لم تعد آمنة، بل أصبحت في بعض الأحيان أهدافًا للقصف. في هذا السياق، لا يمكن وصف ما يحدث إلا بأنه حرب ضد جيل بأكمله، جيل يُحرم من حقه في التعليم، في الأمان، وفي الطفولة (Mondoweiss, 2024, para. 3).

وأظهر مركز إبداع المعلم أن التأثيرات النفسية الناتجة عن قصف واستهداف رياض الأطفال لا تقتصر فقط على الأطفال، بل تمتد أيضًا إلى المديرات والمربيات، إذ أشار تقرير مركز إبداع المعلم



والانتلاف التربوي الفلسطيني إلى أن: "الدمار الواسع للبنية التحتية التعليمية في غزة أدى إلى تفاقم الضغوط النفسية على المعلمين والإداريين، وخاصة المديرات والمربيات في رياض الأطفال، اللواتي يجدن أنفسهن في بيئة غير آمنة، مما يؤثر على قدرتهن على أداء دورهن التربوي بشكل فعال" (إبداع المعلم، 5، 2023)

كما أن تطوير خطط شاملة تشمل إعادة بناء البنية التحتية وتعزيز الدعم النفسي للأطفال والمربين يعد أمراً ضرورياً لضمان استمرارية العملية التعليمية في بيئات النزاع. (United Nations Development Programme, 2024)

علاوة على ذلك، فإن تبني استراتيجيات تعليمية مرنة تعتمد على الأنشطة التفاعلية والدعم العلاجي يساهم في تقليل تأثيرات الحرب على الأطفال ومساعدتهم على تجاوز الصدمات التي تعرضوا لها.. (Cambridge University & UNRWA, 2023).

ومن خلال عمل الباحث في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وإشرافه على رياض الأطفال في غزة، أدرك التأثير العميق للحرب الصهيونية على هذه المؤسسات، مما استدعى دراسة تداعياتها وإبراز صمود المديرات والمربيات والأطفال وأولياء الأمور في مواجهة التحديات المتفاقمة، إذ إن رياض الأطفال تعاني من دمار واسع، وتعرض العديد منها للتدمير الجزئي أو الكلي، مما أدى إلى تعطيل التعليم وحرمان الأطفال من بيئة آمنة. لم تقتصر الآثار على البنية التحتية، بل امتدت لتشمل تداعيات نفسية خطيرة مثل الخوف والقلق واضطرابات ما بعد الصدمة، مما أثر على سلوك الأطفال وتفاعلهم، في مواجهة هذه التحديات، ولقد تبنت المؤسسات التعليمية استراتيجيات مرنة، شملت إنشاء فصول مؤقتة، وتقديم دعم نفسي عبر الأنشطة الترفيهية، والتعاون مع المجتمع المحلي لإعادة التأهيل. رغم الدمار، تبقى رياض الأطفال في غزة رمزاً للصمود والإصرار على الحق في التعليم، وسط حرب تسعى لطمس معالم الطفولة دون أن تكسر إرادة الحياة.

مشكلة الدراسة:

يواجه قطاع رياض الأطفال في غزة تهديدات مستمرة نتيجة القصف والاستهداف المباشر وغير المباشر من قبل الاحتلال الصهيوني، مما يُلقي بظلاله الثقيلة على العملية التعليمية، ويؤثر بشكل مباشر على الأطفال والمعلمين. فالعدوان المتواصل يتسبب في تدمير العديد من رياض الأطفال أو إلحاق أضرار جسيمة بها، الأمر الذي يعرقل استمرارية العملية التعليمية، ويُفاقم من الآثار



النفسية والاجتماعية للأطفال، الذين يجدون أنفسهم في بيئة تفتقر إلى الأمان والاستقرار، ما يؤدي إلى تعرضهم لصدمات نفسية عميقة وخوفٍ مستمر.

وفي ظل هذه التحديات، تبرز الحاجة الملحة إلى دراسة أثر الحرب على رياض الأطفال في غزة، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال بغزة؟
2. ما مستوى صمود رياض الأطفال وآليات التكيف في مواجهة الحرب الصهيونية بغزة من وجهة نظر المديرات؟

أهداف الدراسة: - تهدف الدراسة التعرف إلى:

1. درجة تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في غزة.
2. درجة صمود رياض الأطفال وآليات التكيف في مواجهة الحرب الصهيونية بغزة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تركيزها على شريحة مهمة من المجتمع الفلسطيني، وهي الأطفال، الذين يُعدون الأكثر ضعفًا وتأثرًا بالصراعات. كما تسلط الضوء على تأثير الحرب والاستهداف الصهيوني على رياض الأطفال، مما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية والحقوقية حول هذا الموضوع. وتساعد الدراسة في سد الفجوة البحثية المتعلقة بآليات الصمود والتكيف التي تعتمد عليها مؤسسات رياض الأطفال في ظل الحرب الصهيونية، مما يوفر أساسًا علميًا يمكن أن يُستند إليه في دراسات مستقبلية. كما تسهم الدراسة في توثيق الانتهاكات التي تطال المؤسسات التعليمية، وهو ما يعزز من قاعدة البيانات المعرفية حول أثر الحروب على التعليم.

الأهمية التطبيقية: -

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديم توصيات عملية لحماية العملية التعليمية وضمان استمرارها في ظل الظروف الأمنية الصعبة. كما يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في تطوير سياسات واستراتيجيات لدعم رياض الأطفال، سواء من قبل الجهات الحكومية أم المنظمات المحلية والدولية.



حدود الدراسة: -

• **حد الموضوع:** تتحدد الدراسة موضوعيًا بالتعرف إلى تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال بغزة، مع التركيز على مدى صمود هذه المؤسسات وآليات التكيف التي تعتمد عليها لمواجهة الحرب، ومكانيًا: رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لغزة - فلسطين، وزمانيًا: العام الدراسي 2025م، كما تتحدد بالعينة من مديرات رياض الأطفال، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

1. رياض الأطفال

لغويًا:

رياض الأطفال مركب إضافي من "رياض" وهي جمع "روضة"، وتعني الحدائق أو الأماكن الخضراء، و"الأطفال" وهو جمع "طفل"، ويعني الإنسان الصغير في مرحلة مبكرة من العمر. ويشير المصطلح إلى المكان الذي يُرعى فيه الأطفال ويُهيَّؤون من خلال اللعب والتعليم المبكر (الفيروز آبادي، 2009، 512).

اصطلاحًا:

تُعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية رياض الأطفال بأنها: "كل مؤسسة تعليمية تقدم تربية للطفل قبل مرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017، المادة 1). ويعرف الباحث رياض الأطفال بأنها: مرحلة تعليمية وتربوية تسبق التعليم الأساسي، تهدف إلى تهيئة الطفل نفسيًا ومعرفيًا واجتماعيًا من خلال بيئة محفزة تعتمد على الأنشطة التفاعلية واللعب الموجه، وذلك لتعزيز نموه الشامل في الجوانب الإدراكية واللغوية والعاطفية، وفق أسس علمية تتناسب مع خصائص نموه.

• الحرب:

لغةً: الحرب في اللغة العربية تعني القتال والخصومة، وهي مأخوذة من الفعل "حَرَبَ"، أي سلب ونهب وأخذ الشيء عنوةً، وتطلق أيضًا على النزاع المسلح بين طرفين أو أكثر (ابن منظور، 1994، 145).



اصطلاحاً: تُعرّف الحرب اصطلاحاً بأنها: صراعٌ مسلّحٌ بين دولتين أو أكثر، أو بين جماعات منظمة داخل الدولة الواحدة، يُستخدم فيه العنف المنظم لتحقيق أهداف سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، ويتميز بوجود تعبئة عسكرية ونزاع مفتوح يستمر لفترة زمنية (التوبجري، 2004، 21)

ويعرف الباحث الحرب أنها: حالة مستمرة من العدوان العسكري والسياسي الاستعماري، يمارسها الاحتلال الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني بهدف تفكيك نسيجه الاجتماعي، وتهجير أفراد، والسيطرة على أرضه ومقدّراته. وهي لا تقتصر على المواجهة المسلحة، بل تشمل سياسات القمع والحصار والتمييز العنصري والتطهير العرقي، بما يؤدي إلى أضرار نفسية ومجتمعية عميقة تتوارثها الأجيال".

• الصهيونية:

لغوياً، تُنسب الصهيونية إلى "صهيون"، وهو اسم لجبل يقع جنوب القدس، ويُعد رمزاً دينياً وتاريخياً في التراث اليهودي، إذ تشير إليه النصوص التوراتية باعتباره مركزاً روحياً وتاريخياً. وقد تحوّل الاسم إلى رمز لما يُعرف بـ "أرض الميعاد" في العقيدة اليهودية، ومنه اشتُق مصطلح "الصهيونية". واصطلاحاً، تُعرف الصهيونية بأنها حركة سياسية استعمارية عنصرية نشأت في أواخر القرن التاسع عشر، تسعى إلى تجميع يهود العالم في فلسطين بهدف إقامة دولة يهودية خالصة، مستندة إلى ادعاءات تاريخية ودينية، ومدعومة من قوى استعمارية غربية لتحقيق مشروعها الإحلالي، على حساب السكان الأصليين لفلسطين (المسيري، 1999، 7).

ويعرف الباحث: الصهيونية بأنها حركة سياسية عنصرية ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، تدعو إلى إقامة دولة يهودية في فلسطين، معتمدة على وسائل الاستيطان والاحتلال، ومبررات دينية وتاريخية، وتتبنى سياسات توسعية على حساب الشعب الفلسطيني.

• الصمود:

لغوياً: مشتق من الجذر صمد الذي يدل على القصد والثبات، وقد ورد في معجم مقاييس اللغة أن الصمد هو القصد وفلان مصمد إذا كان سيداً يقصد إليه في الأمور (ابن فارس، 1979، 310).

اصطلاحاً: الصمود الفلسطيني هو تعبير عن قدرة الفلسطينيين على البقاء والتجذر في أرضهم، ومواجهة سياسات الاحتلال الهادفة إلى الاقتلاع والتهجير، من خلال تفعيل الموارد الذاتية



وبناء مقومات البقاء، بما يشمل الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية" (مركز مسارات، 6، 2021)

ويعرفها الباحث: قدرة الأفراد على تحمل الضغوط والصعوبات والاستمرار في مواجهة التحديات دون استسلام، من خلال التكيف مع الظروف القاسية والمحافظة على الثبات الاجتماعي والنفسي.

6. التكيف :

لغويًا:

التكيف مصطلح مشتق من الفعل "تَكَيَّفَ"، الذي يعود إلى الجذر الثلاثي "ك-ي-ف"، وهو جذر يدل على التهيئة أو التوافق. ويُستخدم هذا الفعل في اللغة العربية للدلالة على عملية التوافق أو التأقلم مع ظرف أو حال معين. يُقال: "تَكَيَّفَ الإنسان مع المناخ"، أي اعتاد عليه وتلاءم مع تغيراته، بما يشير إلى قدرة الفرد على التبدل أو التلاؤم بحسب الظروف البيئية أو الاجتماعية أو النفسية المحيطة به (الفيومي، 2023، 205).

اصطلاحاً:

التكيف هو عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والعالم المتغير باستمرار، تنطوي على تنظيم داخلي يمكّن الذات من التكيف مع المواقف الجديدة (Taché، 2003 42) ويعرفها الباحث: القدرة على الاستجابة للمتغيرات الاجتماعية من خلال تعديل السلوك، بهدف تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، مما يمكن الفرد من التعامل بكفاءة مع التحديات المختلفة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة تنازلياً حسب التسلسل الزمني:

- دراسة شبير (2025) تصورا استشارافي للنهوض بالعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام الفلسطينية بعد العدوان الإسرائيلي على غزة: تحليل استراتيجي لأفاق الإصلاح والتحديات المستقبلية"



هدفت الدراسة إلى بناء تصور استشرافي للنهوض بالعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام الفلسطينية بعد العدوان الإسرائيلي على غزة، من خلال تحليل استراتيجي لآفاق الإصلاح والتحديات المستقبلية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم تحليل الآثار المباشرة وغير المباشرة للعدوان على بنية التعليم، إلى جانب دراسة الواقع التعليمي في المؤسسات المتضررة. كما تم الاستناد إلى المقابلات شبه المهيكلية كأداة رئيسية لجمع البيانات، إذ شملت العينة (10) خبراء تربويين، معلمين، ومشرفين في قطاع التعليم، بهدف الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية. وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية في غزة بعد العدوان تشمل نقص الموارد، تدمير المنشآت التعليمية، وارتفاع نسبة الصدمات النفسية بين الطلبة والمعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي أدى إلى تفاقم هذه التحديات، مما أثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية.

2. دراسة أبو الرب (2024) التداعيات النفسية والأكاديمية الناجمة عن حرب السابع من أكتوبر على الأطفال النازحين في قطاع غزة: دراسة تحليلية لآثار النزوح على الاستقرار الدراسي والسلوكي في سياق الحرب".

هدفت الدراسة إلى استكشاف التداعيات النفسية والأكاديمية الناجمة عن حرب السابع من أكتوبر على الأطفال النازحين في قطاع غزة، من خلال تحليل تأثير النزوح على الاستقرار الدراسي والسلوكي للأطفال في ظل ظروف الحرب. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم جمع البيانات باستخدام استبانة موجهة إلى عينة مكونة من (152) معلماً وإدارياً يعملون في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التأثيرات العامة للحرب على الاستقرار الدراسي والسلوكي للأطفال النازحين كانت متوسطة، إذ بلغ متوسط استجابات أفراد العينة (3.09) بنسبة مئوية قدرها (61.87%) كما أظهرت النتائج أن التأثير الأكبر كان على الاستقرار الدراسي بمتوسط (3.40)، يليه التأثير على الانفعالات النفسية للأطفال بمتوسط (3.19)، ثم تأثيرها على سلوكياتهم بمتوسط (2.74) لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيري النوع والمؤهل العلمي، إلا أنه لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية في محور الانفعالات لصالح المعلمين مقارنة بالإداريين.



3 دراسة العاروري (2025) واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة ومجالات الدعم اللازمة أثناء وبعد الحرب لاستعادة التعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية .

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة بعد حرب 7 أكتوبر، من خلال تحديد التحديات التي تواجه العملية التعليمية ووضع استراتيجيات لاستعادتها، بالإضافة إلى تحديد مجالات الدعم اللازمة لضمان استمرارية التعليم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، إذ استهدفت عينة مكونة من (18) مديرًا من مديري التربية والتعليم في المدارس الحكومية بالضفة الغربية، وذلك لاستقصاء وجهات نظرهم حول أوضاع التعليم في غزة وسبل دعمه. وأظهرت النتائج أن العملية التعليمية توقفت بشكل كامل عقب الحرب، إذ تعرضت العديد من المدارس للتدمير الكلي أو الجزئي، مما أدى إلى تعثر استئناف الدراسة. ورغم ذلك، فقد عملت وزارة التربية والتعليم على توفير بدائل لضمان استمرار التعليم، من خلال تجهيز المدارس الصالحة للعمل، وإنشاء صفوف مؤقتة في المخيمات، وتجهيز خيام للمدارس التي تعرضت للتدمير، بالإضافة إلى إطلاق منصة إلكترونية لدعم الطلبة الذين تعذر عليهم الالتحاق بالمدارس.

• دراسة (Schöler et al. (2024)

بعنوان: "Stress and Trauma Symptoms in Young Palestine Refugee Children Following the May 2021 Escalation in Gaza" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار أعراض الإجهاد والصدمات النفسية وضعف الأداء الوظيفي بين الأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة عقب تصعيد مايو 2021، وذلك في ظل تعرضهم المزمّن لانعدام الأمن الاقتصادي والسياسي، وما يتخلله من تصعيدات عسكرية متكررة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم إجراء مسح ميداني شمل 11,646 طفلًا تتراوح أعمارهم بين (5-7) سنوات من جميع محافظات قطاع غزة الخمس. تم جمع البيانات من خلال مقابلات مشتركة بين الوالدين والأطفال باستخدام نسخة معدلة من قائمة التحقق من الإجهاد الحاد للأطفال (ASC-Kids)، التي تم تطبيقها بعد تصعيد مايو 2021 وأظهرت النتائج أن 75.9% من الأطفال تعرضوا بشكل مباشر أو غير مباشر لأحداث التصعيد، وازدادت أعراض الإجهاد الحاد والصدمات النفسية مع زيادة درجة التعرض للأحداث، إذ كانت الأعلى لدى الأطفال الذين تعرضوا للتجربة الشخصية والذاتية معًا. كما بينت الدراسة أن مشاعر الخوف والضيق أثناء التصعيد كانت مؤشرًا أقوى على المشكلات النفسية اللاحقة مقارنة بالتعرض الفعلي للإصابات أو الدمار.

5. دراسة الشميري (2020) خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب، وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة. تكونت عينة الدراسة من (142) طفلاً وطفلة من النازحين في المحافظة، وتم جمع البيانات باستخدام أدوات قياس متخصصة لقياس مستوى التعرض لخبرات الحرب ودرجة اضطراب ما بعد الصدمة لديهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة كانا في مستوى متوسط لدى أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة، مما يشير إلى أنه كلما زاد تعرض الأطفال لخبرات الحرب الصادمة، ارتفع مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لديهم. وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة تعزى إلى متغير الجنس، باستثناء بُعد استعادة الخبرات الصادمة، إذ كانت الفروق لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الإناث أكثر عرضة لاستعادة الذكريات الصادمة مقارنة بالذكور. أما بالنسبة لمتغير مدة الزواج، فلم تسجل الدراسة فروقاً دالة إحصائية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة بناءً على طول مدة الزواج. كما لم توجد فروق دالة إحصائية بناءً على مكان الزواج في بُعد تجنب الخبرات الصادمة وفي الدرجة الكلية للمقياس. ومع ذلك، وجدت فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير مكان الزواج في بُعد استعادة الخبرات الصادمة والاستثارة المفرطة، وكانت الفروق لصالح الأطفال المقيمين في شقق سكنية مستأجرة، مما يشير إلى أن ظروف السكن قد تؤثر على استجابات الأطفال النفسية تجاه الصدمة.

• دراسة الشامي (2019): بعنوان: اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاضطراب السلوكي لدى أطفال صنعاء (6-9 سنوات في زمن الحرب. في ضوء متغيرات: الجنس، الصف الدراسي، المديرية/ المنطقة التعليمية. واستُخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد قامت الباحثة ببناء استبانتيين، لقياس مدى ظهور السلوك المضطرب، لدى أفراد العينة، الأولى: قامت الأم أو الأهل بالإجابة عنها. وتتكون من أربعة



أبعاد، البعد النفسي/الجسدي، بعد اضطرابات النوم، بعد الاضطراب الانفعالي، بعد الاضطراب السلوكي، والثانية: تم الإجابة عنها من قبل المدرّس، وتحوي، بُعداً واحداً هو (بُعد النشاط المدرسي) وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: أن مستويات السلوك المضطرب لدى الأطفال (عينة الدراسة) حصلت على متوسط عام (1.780) أي بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الأبعاد، حصل بُعد اضطرابات النوم على أعلى متوسط، يليه بُعد الاضطراب الانفعالي، ثم بُعد الاضطراب السلوكي، ثم بُعد الاضطراب النفسي/الجسدي، وأخيراً بُعد النشاط المدرسي؛ وجميعها بتقدير متوسط، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في كامل المقياس. فيما ظهرت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الأول، وتبعاً لمتغير المديرية لصالح طلبة مديرية بني الحارث،

7. دراسة عساف (2017) تقويم برامج رياض الأطفال بمحافظة غزة في ضوء حقوقهم المشروعة من وجهة نظر مدراءها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على حقوق الأطفال المشروعة كما نصت عليها المواثيق الدولية والمحلية، إضافة إلى تقييم مدى تحقق هذه الحقوق في برامج رياض الأطفال بمحافظة غزة من وجهة نظر مدراءها. كما سعت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه البرامج، وفقاً لمتغيرات الجنس، الجهة المشرفة، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، إذ تم استخدام استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وُزعت على عينة قوامها (65) مديراً ومديرة، وهو ما يمثل (16.5%) من المجتمع الأصلي للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لبرامج رياض الأطفال بمحافظة غزة في ضوء حقوق الأطفال المشروعة بلغت (75.728%)، وهو مستوى متوسط. وقد جاء المجال الأول، المتعلق بـ "الحق في اللعب"، في المرتبة الأولى، بينما جاء المجال الخامس، المتعلق بـ "الحماية من العنف والإساءة"، في المرتبة الأخيرة. كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. ومع ذلك، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح رياض الأطفال الخاصة.



8. دراسة جفال (2016) قياس مستوى المنعة النفسية والتكيف النفسي لدى الأطفال

المعرضين لخطر الحروب ومقارنتهم بعينة من الأطفال الطبيعيين :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات المنعة النفسية والتكيف النفسي لدى الأطفال اللاجئين الذين تعرضوا لخطر الحروب، والمقيمين في مخيمي الزعتري والأزرق، ومقارنتهم بالأطفال الذين يعيشون في بيئات طبيعية. شملت عينة الدراسة (197) طفلاً، إذ ضمت (96) طفلاً لاجئاً من داخل مدارس مخيمي الأزرق والزعتري للاجئين السوريين في الأردن، وتراوح أعمارهم بين (6-14) سنة، بالإضافة إلى (101) طفلاً أردنياً من إحدى مدارس عمان. واستخدمت الدراسة مقياس المنعة النفسية المطور من قبل كونروديفيدسون (Connor & Davidson, 2003)، الذي يتكون من (26) فقرة، إلى جانب مقياس التكيف النفسي المكون من (36) فقرة، المستند إلى نظام التقييم السلوكي، الذي تم تعريبه للبيئة الأردنية بواسطة أبو جدي والشيخ (2010) تم تطبيق المقياسين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما من خلال تحكيمهما من قبل عدد من المختصين في علم النفس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المنعة النفسية والتكيف النفسي بين الأطفال اللاجئين داخل المخيمات والأطفال الذين يعيشون في ظروف طبيعية، إذ كانت النتائج لصالح الأطفال في البيئات الطبيعية. وكان أعلى الأبعاد في مقياس التكيف النفسي هو العلاقة مع الوالدين، يليه تقدير الذات، ثم العلاقات البين شخصية، بينما كان الاعتماد على الذات في المرتبة الأخيرة. كما أكدت النتائج وجود اختلافات في مستويات التكيف النفسي لصالح الأطفال خارج المخيمات، ما يشير إلى تأثير ظروف اللجوء على الصحة النفسية للأطفال اللاجئين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً متزايداً بتأثير الحروب والنزوح على الأطفال من النواحي النفسية، الأكاديمية، والاجتماعية، إذ تناولت مجموعة من الأبحاث آثار الحروب في مناطق مختلفة مثل اليمن، فلسطين، وسوريا، ففي سياق النزوح والحرب، ركزت دراسة الشميري (2020) على العلاقة بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب، مؤكدة وجود ارتباط إيجابي بينهما، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Schöler et al. (2024) التي وثقت انتشار أعراض الإجهاد والصدمات النفسية لدى الأطفال الفلسطينيين في غزة بعد التصعيد العسكري. تتشابه هاتان الدراستان من ناحية استخدام المنهج الوصفي التحليلي، إلا أن دراسة الشميري ركزت على البيئة اليمنية، بينما تناولت دراسة Schöler 2024 الأطفال اللاجئين في



فلسطين، مما يعكس تشابه التأثير النفسي للحروب عبر السياقات المختلفة. كما قدمت دراسات أبو الرب (2024) والعاروري (2025) تحليلاً لآثار الزواج في قطاع غزة، مع التركيز على التداعيات النفسية والأكاديمية، إذ أظهرت نتائج أبو الرب أن الزواج أدى إلى تأثيرات نفسية متوسطة على الأطفال، بينما أظهرت دراسة العاروري أن النظام التعليمي تأثر بشدة بعد الحرب، مما استدعى تدخلات بديلة لضمان استمرارية التعليم. هذه النتائج تتماشى مع دراسة شبير (2025) التي قدمت تصوّراً استشرافياً لإصلاح التعليم في غزة بعد العدوان، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى استراتيجيات دعم متكاملة تشمل البعد النفسي والتعليمي. أما فيما يتعلق باضطرابات السلوك الناتجة عن الحروب، فقد ركزت دراسة الشامي (2019) على سلوكيات الأطفال في صنعاء، إذ كشفت أن اضطرابات النوم والانفعالات السلبية كانت أكثر الأعراض شيوعاً. هذه النتائج تتقاطع مع دراسة جفال (2016) التي قارنت مستويات التكيف النفسي بين الأطفال اللاجئين في مخيمي الزعتري والأزرق وأقرانهم في بيئات طبيعية، إذ تبين أن الأطفال في بيئات اللجوء أكثر عرضة للاضطرابات النفسية. من ناحية أخرى، ركزت بعض الدراسات على حقوق الأطفال في سياق الأزمات، مثل دراسة عساف (2017) التي قيّمت مدى تحقيق حقوق الأطفال في رياض الأطفال بغزة، إذ أشارت النتائج إلى أن: "الحق في اللعب" كان من أكثر الحقوق المحققة، بينما كان "الحماية من العنف" الأقل تحقيقاً، مما يشير إلى الحاجة لمزيد من الجهود لحماية الأطفال في بيئات النزاع. وبشكل عام، تتقاطع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تركيزها على تأثير الحروب على الأطفال ورياض الأطفال في مناطق النزاع، إلا أن هذه الدراسة تتميز بتركيزها على تقييم واقع رياض الأطفال في محافظات غزة خلال الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات، مع تسليط الضوء على التحديات التي تواجه هذه المؤسسات، وآليات التكيف مع الظروف الطارئة، مما يسهم في سد فجوة معرفية تتعلق بقدرة رياض الأطفال على الاستمرار في ظل الاستهداف المستمر، وتأثير ذلك على العملية التربوية. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المنهج الوصفي التحليلي، إذ لوحظ أن معظم الدراسات التي تناولت تأثير الحروب على الأطفال ورياض الأطفال في مناطق النزاع اعتمدت هذا المنهج، مثل دراسة شبير (2025)، أبو الرب (2024)، و. (Schöler et al. (2024)، بينما اعتمدت هذه الدراسات على الوصف الدقيق للظاهرة وتحليل تأثيراتها المختلفة، مما ساعد الباحث في اختيار المنهج الأنسب لدراسته، حيث يتطلب تقييم واقع رياض الأطفال في غزة خلال الحرب الصهيونية تحليل الأوضاع الراهنة، وتشخيص التحديات، وتفسير آليات التكيف. كما أن استخدام الأدوات البحثية الشائعة في الدراسات السابقة،

مثل الاستبانات والمقابلات، عزز من مصداقية المنهج المستخدم، وساعد في بناء أداة البحث بما يتلاءم مع أهداف الدراسة. بالتالي، أسهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث نحو اختيار المنهج الوصفي التحليلي كإطار بحثي مناسب، نظرًا لقدرته على تقديم صورة شاملة عن واقع رياض الأطفال في ظل الحرب، وتحليل مدى قدرتها على الصمود والاستمرار.

منهج وإجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم وصف وتحليل تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في محافظات غزة، وتشخيص آليات الصمود والتكيف التي تبنتها هذه المؤسسات في مواجهة الاستهداف المباشر. وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير الحرب كان مرتفعًا جدًا، في حين أن درجة صمود رياض الأطفال وآليات التكيف كانت أيضًا مرتفعة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم تطبيق الاستبانة على عينة من المديرات بلغت (46) مديرة، وهن مديرات لعدد (46) روضة أطفال من إجمالي (65) روضة التي استأنفت عملها بعد الحرب في محافظات قطاع غزة، والجدول الآتي يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لعدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية، وذلك كما يأتي:

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	42	91.3
	ماجستير فأعلى	4	8.7
المجموع		46	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	4	8.7
	من 5-10 سنوات	9	19.6
	من 10 سنوات فأكثر	33	71.7
المجموع		46	100%
المحافظة	شمال غزة	5	10.9
	غزة	15	32.6
	الوسطى	6	13



المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
	خانيونس	12	26.1
	رفح	8	17.4
المجموع		46	%100

يعكس الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية، مما يوفر رؤية واضحة حول خصائص العينة، يتضح أن غالبية مديرات رياض الأطفال يحملن مؤهل البكالوريوس فأقل بنسبة 91.3%، بينما نسبة الحاصلات على الماجستير فأعلى محدودة 8.7%، وهو ما يعكس توزيع المؤهلات التعليمية بين أفراد العينة. أما فيما يتعلق بسنوات الخدمة، فإن 71.7% من المديرات لديهن خبرة 10 سنوات فأكثر، مما يشير إلى تراكم الخبرة الإدارية لدى الغالبية العظمى منهن. من ناحية التوزيع الجغرافي، تتركز النسبة الأكبر من العينة في محافظتي غزة وخانيونس، وهو ما قد يرتبط بعدد الروضات التي استأنفت عملها بعد الحرب مقارنة بالمحافظات الأخرى.

ثالثاً: أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة حول "تقييم واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات" إذ تكونت الاستبانة من محورين رئيسيين مكونين من (63) فقرة تعبر عنها:

المحور الأول: تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في غزة: مكون من 31 فقرة.

المبحث الثاني:

المحور الثاني: صمود رياض الأطفال بغزة وآليات التكيف في ظل الحرب الصهيونية: مكون من 32 فقرة.

واستخدم الباحث سلم التقدير الخماسي في الاستبيان، وقد أعطيت الدرجات للاستجابات على النحو الآتي: (5) موافق بشدة، و(4) موافق، و(3) محايد، و(2) غير موافق، و(1) غير موافق بشدة، وقد وضع التقسيم الآتي للمتوسطات الحسابية لتحديد الدرجة، إذ:

(1.80-1.00) تدل على درجة موافقة ضعيفة جداً، و(2.60-1.81) تدل على درجة موافقة ضعيفة، و(3.40-2.61) تدل على درجة موافقة متوسطة، و(4.20-3.41) تدل على درجة موافقة مرتفعة، و(5.00-4.21) تدل على درجة موافقة مرتفعة جداً.

صدق وثبات استبانة "تقييم واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب
الصهيونية من وجهة نظر المديرات
صدق المحكمين:

للتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين، قام الباحث بعرض الصورة الأولية
للاستبانة على عدد 11 من المحكمين وفقاً للمختصين في الطفولة المبكرة، وذلك بهدف معرفة آرائهم
وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات الاستبانة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها
لأهداف الدراسة، وتم تفرغ الملاحظات التي أبداهها المحكمون وفي ضوءها قام الباحث بإعادة صياغة
الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (63)
فقرة، وفقاً للآتي:

تفاصيل نسبة الاتفاق على التعديلات:

1. حذف الفقرات: تم حذف عدد 11 فقرة وهي التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من 70%،
لعدم ملائمتها.

2. تعديل الفقرات: الفقرات التي تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين 70% - 79% خضعت لإعادة
الصياغة لضمان دقتها ووضوحها.

3. الإبقاء على الفقرات دون تعديل: الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق 80% فأكثر بقيت كما
هي، إذ عُدت واضحة ومناسبة للدراسة.

تفاصيل التعديلات في محاور الاستبانة:

المحور الأول: تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في محافظات غزة
حذف (6) فقرات، وتعديل ودمج (6) فقرات لضمان وضوح الصياغة وتحقيق ملائمة أفضل
لمضمون الاستبانة.

المحور الثاني: صمود رياض الأطفال في محافظات غزة وآليات التكيف
حذف (5) فقرات، وتعديل ودمج (5) فقرات، إذ تم تحسين الصياغة وزيادة شموليتها بما
ينسجم مع أهداف البحث.

صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق استبانة "تقييم واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب
الصهيونية من وجهة نظر المديرات.



"تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال ودرجة المحور الذي تنتهي إليه، والجداول الآتية تبين ذلك:

ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة بمجالاته ودرجته الكلية، والجداول الآتي يبين ذلك:

جدول (2):

يوضح معامل الثبات باستخدام (طريقة ألفا كرونباخ)		
المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في محافظات غزة		
أولاً: تأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال	5	0.859
ثانياً: تأثير الحرب على العملية التعليمية	4	0.756
ثالثاً: التأثير النفسي للحرب على الأطفال	4	0.872
رابعاً: تأثير الحرب على المديرات والمربيات	5	0.841
خامساً: تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال	6	0.839
سادساً: تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال	7	0.826
المحور الأول	31	0.937
المحور الثاني: صمود رياض الأطفال في محافظات غزة وآليات التكيف		
أولاً: دعم البرامج النفسية والتربوية	6	0.919
ثانياً: تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية	5	0.930
ثالثاً: آليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية	5	0.904
رابعاً: الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي	5	0.948
خامساً: الدعم المجتمعي والتعاون الدولي	6	0.919
سادساً: استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب	5	0.905
المحور الثاني	32	0.975
الاستبيان ككل	63	0.961

يتضح من الجدول (2) أن استبانة الدراسة تمتاز بدرجة عالية من الثبات، إذ بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.937)، بينما سجل المحور الثاني معامل ثبات قدره (0.975)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.961) وتشير هذه القيم المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، مما يجعلها مناسبة وموثوقة لأغراض البحث العلمي. وبشكل عام، تراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد الاستبانة بين (0.937) و(0.975)، وهي قيم تؤكد مدى دقة وموثوقية الأداة البحثية في قياس واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات. ويعزز هذا المستوى العالي من الثبات موثوقية البيانات التي سيتم جمعها، مما يساهم في ضمان دقة النتائج النهائية للدراسة واعتمادها في استخلاص التوصيات المناسبة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل بيانات هذه الدراسة بناء على توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية لضمان دقة التحليل واستخلاص نتائج تعكس واقع الدراسة بشكل علمي وموضوعي، وذلك على النحو الآتي:

1. التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية (Percentages): لوصف خصائص أفراد العينة وتوزيعهم وفقاً للمتغيرات التصنيفية.

2. الوسط الحسابي (Mean): لقياس مستوى استجابات أفراد العينة على فقرات ومجاور الاستبانة، وتحديد الاتجاه العام للبيانات.

3. الانحراف المعياري (Standard Deviation): لقياس مدى تشتت الاستجابات حول المتوسط الحسابي، إذ يشير الانحراف المنخفض إلى تقارب الإجابات وارتفاع درجة الاتساق بينها.

4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة، وقياس قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات المختلفة.

5. معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لاختبار مستوى ثبات الأداة البحثية وموثوقيتها.



نتائج تساؤلات الدراسة:

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على: ما واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة عن درجة تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في غزة بمجالاته ودرجته الكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

"المحور الأول: تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في غزة:

جدول (3):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبانة "تقييم

واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال	4.85	0.38	96.96	1	مرتفعة جداً
2	تأثير الحرب على العملية التعليمية	4.80	0.34	95.98	3	مرتفعة جداً
3	التأثير النفسي للحرب على الأطفال	4.78	0.39	95.65	4	مرتفعة جداً
4	تأثير الحرب على المديرات والمربيات	4.72	0.45	94.43	5	مرتفعة جداً
5	تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال	4.60	0.47	92.03	6	مرتفعة جداً
6	تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال	4.81	0.30	96.27	2	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لتأثير الحرب الصهيونية (القصص والاستهداف) على رياض الأطفال في غزة	4.76	0.30	95.22%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (3) أن درجة التقدير الكلية لتأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في غزة جاءت عند مستوى مرتفع جداً بوزن نسبي (95.22%)، مما يعكس التأثير العميق للحرب على مختلف الجوانب التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية لرياض الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شير (2025)، التي أشارت إلى أن نسبة كبيرة من رياض الأطفال تعرضت



لأضرار مباشرة أو غير مباشرة، مما أثر سلباً على استمرارية العملية التعليمية وأدى إلى ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى الأطفال. كما تتفق مع دراسة العاروري (2025)، التي أكدت أن القصف أدى إلى تدمير واسع للبنية التحتية لرياض الأطفال وزيادة الضغط النفسي على المديرات والمربيات، وكذلك مع دراسة Schöler et al. (2024)، التي أوضحت أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين تعرضوا للقصف المباشر أظهروا أعراض اضطرابات نفسية حادة مثل نوبات الذعر والكوابيس الليلية. وفيما يلي تحليل لكل محور وفقاً للنتائج والدراسات ذات الصلة:

أولاً: تأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال (96.96%)

جاء تأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال في المرتبة الأولى، وهو ما يعكس الدمار الكبير الذي تعرضت له هذه المؤسسات نتيجة القصف والاستهداف. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شبير (2025)، التي أكدت أن أكثر من 70% من رياض الأطفال تعرضت لأضرار جسيمة أو كلية، مما أثر بشكل مباشر على قدرتها على تقديم خدماتها التعليمية. كما أظهرت دراسة العاروري (2025) أن الدمار الذي لحق بالمباني التعليمية أدى إلى توقف العملية التعليمية لفترات طويلة، مما استدعى البحث عن حلول مؤقتة لضمان استمراريته.

ثانياً: تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال (96.27%)

أظهرت النتائج أن الحرب أثرت بشكل كبير على الأمن الغذائي والصحي للأطفال، إذ واجه الأطفال نقصاً حاداً في الغذاء والرعاية الصحية. تدعم هذه النتيجة دراسة Schöler et al. (2024)، التي أكدت أن الحصار المفروض على غزة أدى إلى ارتفاع معدلات سوء التغذية بين الأطفال، خاصة في ظل تدمير المنشآت الصحية ونقص الأدوية. كما أشارت دراسة عساف (2017) إلى أن الأطفال المتضررين من النزاعات المسلحة يعانون من مشاكل صحية حادة بسبب نقص الغذاء والرعاية الطبية، مما يؤدي إلى تراجع في النمو الجسدي والعقلي لديهم.

ثالثاً: تأثير الحرب على العملية التعليمية (95.98%)

أكدت النتائج أن العملية التعليمية تعرضت لضربات قاسية نتيجة الحرب، إذ تعطلت الدراسة في معظم رياض الأطفال لفترات طويلة. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة العاروري (2025)، التي أظهرت أن العدوان الإسرائيلي أدى إلى توقف التعليم بالكامل في العديد من المؤسسات التعليمية، مما اضطر الجهات المختصة إلى اللجوء إلى التعليم البديل عبر الإنترنت أو الفصول



المؤقتة. كما تدعم دراسة أبو الرب (2024) هذه النتيجة، إذ أوضحت أن النزوح القسري للأطفال والمعلمين أدى إلى اضطراب في سير العملية التعليمية، مما انعكس سلباً على مستويات التحصيل الأكاديمي للأطفال.

رابعاً: التأثير النفسي للحرب على الأطفال (95.65%)

حصل التأثير النفسي للحرب على الأطفال على نسبة مرتفعة جداً، مما يشير إلى الأثر العميق للحرب على صحتهم النفسية. تدعم هذه النتيجة دراسة Schöler et al. (2024)، التي أشارت إلى أن الأطفال الذين عاشوا تجربة القصف يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب بمعدلات مرتفعة، مما يؤثر على نموهم العاطفي والاجتماعي. كما أظهرت دراسة الشميري (2020) أن النزاعات المسلحة تترك أثراً نفسية طويلة الأمد على الأطفال، مما يزيد من احتمالية تعرضهم لمشاكل نفسية مستدامة مثل اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD).

خامساً: تأثير الحرب على المدرسات والمدرسين (94.43%)

أظهرت النتائج أن الحرب كان لها تأثير بالغ على المدرسات والمدرسين، إذ بلغت نسبة التأثير (94.43%)، مما يعكس الضغوط النفسية والمهنية الهائلة التي تعرضن لها. تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (2024)، التي أظهرت أن المعلمين الذين تعرضوا لضغوط نفسية حادة نتيجة النزاعات المسلحة يعانون من تراجع في الأداء الوظيفي، مما ينعكس على الأطفال بشكل مباشر. إضافة إلى ذلك، أشارت دراسة العاروري (2025) إلى أن توقف العملية التعليمية بالكامل بعد الحرب أدى إلى تحديات كبيرة للكوادر التربوية، مما زاد من مستوى الإرهاق النفسي والمهني لديهم. هذه النتائج تؤكد أن الحرب فرضت تحديات غير مسبوقة على المدرسات والمدرسين، وهو ما يفسر النسبة المرتفعة التي سجلتها الدراسة الحالية.

سادساً: تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال (92.03%)

حصل تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال على النسبة الأقل بين المحاور، ولكنه لا يزال مرتفعاً جداً، مما يشير إلى أن الحرب أثرت على التفاعل الاجتماعي للأطفال داخل رياض الأطفال وخارجها. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الشامي (2019)، التي أكدت أن الأطفال المتضررين من النزاعات المسلحة يعانون من اضطرابات في العلاقات الاجتماعية نتيجة الصدمات النفسية. كما أظهرت دراسة جفال (2016) أن الأطفال في مناطق النزاع غالباً ما يعانون من

صعوبات في بناء العلاقات مع أقرانهم بسبب التغيرات الحادة التي تطرأ على حياتهم اليومية. ويرجع السبب في التأثير الكبير للحرب على مؤسسات رياض الأطفال، من وجهة نظر الباحث، إلى الدمار الكبير الذي لحق بالبنية التحتية نتيجة الاستهداف المتكرر، مما أدى إلى انقطاع التعليم لفترات طويلة، إلى جانب الآثار النفسية العميقة التي تعرض لها الأطفال بسبب مشاهد العنف والخوف المستمر، وهو ما أثر سلباً على قدراتهم التعليمية والاجتماعية. كما أسهم غياب استراتيجيات الحماية الكافية لمؤسسات رياض الأطفال، وعدم توفر خطط طوارئ فعالة لضمان استمرارية التعليم في ظل الأزمات، في تفاقم هذه التحديات وزيادة حجم التأثير السلبي للحرب على الأطفال وبيئتهم التعليمية.

ويرجع السبب في التأثير الكبير للنزاعات المسلحة على رياض الأطفال من وجهة نظر الباحث إلى:

والجداول الآتية توضح مظاهر محاور استبانة "تقييم واقع رياض الأطفال في محافظات غزة في ظل الحرب الصهيونية من وجهة نظر المديرات

المحور الأول: تأثير الحرب الصهيونية على رياض الأطفال في محافظات غزة.

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الأول: تأثير الحرب على البنية التحتية

لرياض الأطفال

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تعاين رياض الأطفال من الدمار الجزئي أو الكلي بسبب القصف والاستهداف المباشر.	4.89	0.48	97.83	1	مرتفعة جداً
2	تضرر الفصول الدراسية والمرافق التعليمية في مختلف محافظات قطاع غزة.	4.80	0.54	96.09	5	مرتفعة جداً
3	يؤدي استهداف المؤسسات التعليمية إلى نقص حاد في الموارد والمستلزمات الدراسية.	4.85	0.42	96.96	3	مرتفعة جداً
4	يؤثر انقطاع الكهرباء والمياه وتدمير البنية التحتية على استمرارية العملية التعليمية.	4.85	0.36	96.96	2	مرتفعة جداً
5	تعيق القيود المفروضة إدخال مواد البناء اللازمة لإعادة تأهيل رياض الأطفال المتضررة.	4.85	0.51	96.96	4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لتأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال	4.85	0.38	96.96%		مرتفعة جداً



يتضح من الجدول (4) أن مستوى تأثير الحرب على البنية التحتية لرياض الأطفال كان مرتفعاً جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية (96.96%)، مما يعكس حجم الدمار الذي طال المؤسسات التعليمية وعرقل استمرارية العملية التربوية. وتبين أن الدمار الجزئي أو الكلي الذي تعرضت له رياض الأطفال بفعل القصف والاستهداف المباشر كان الأكثر تأثيراً، بنسبة بلغت (97.83%)، مما يؤكد أن هذه المؤسسات كانت ضمن الأهداف المتضررة بشكل كبير، وهو ما يتوافق مع دراسة العاروري (2025) التي أكدت أن العملية التعليمية توقفت بالكامل نتيجة الدمار الواسع للمرافق التعليمية، ما أدى إلى اضطراب البيئة التعليمية للأطفال. كما أظهرت النتائج أن انقطاع الكهرباء والمياه وتدمير البنية التحتية أثر بشكل كبير على استمرارية التعليم، إذ بلغ التأثير (96.96%) هذه النتيجة تتسق مع دراسة (Schöler et al. (2024)، التي أشارت إلى أن البيئة غير المستقرة الناتجة عن التصعيد العسكري أسهمت في زيادة الضغط النفسي على الأطفال، مما أثر بشكل مباشر على قدرتهم على التعلم. إضافة إلى ذلك، فإن استهداف المؤسسات التعليمية أدى إلى نقص حاد في الموارد والمستلزمات الدراسية، بنسبة (96.96%)، وهو ما ينعكس على نوعية التعليم المقدم للأطفال، ويدعم ذلك دراسة أبو الرب (2024)، التي أوضحت أن غياب بيئة تعليمية مستقرة يؤدي إلى تراجع الاستقرار الدراسي للأطفال وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي. وفي السياق ذاته، أكدت النتائج أن القيود المفروضة على إدخال مواد البناء اللازمة لإعادة تأهيل رياض الأطفال المتضررة كانت عائقاً رئيسياً أمام عودة العملية التعليمية إلى طبيعتها، إذ بلغ التأثير (96.96%) هذا الأمر يفاقم أزمة التعليم في ظل التحديات التي يواجهها الأطفال والمعلمون على حد سواء، مما يتوافق مع دراسات سابقة تناولت التأثيرات الممتدة للحروب على البنية التحتية التعليمية، إذ يواجه الأطفال صعوبة في إعادة التأقلم مع بيئة تعليمية غير مستقرة. أما تضرر الفصول الدراسية والمرافق التعليمية في مختلف محافظات قطاع غزة، الذي جاء بنسبة (96.09%)، فيشير إلى الانتشار الواسع للأضرار، مما يزيد من التحديات التي تواجه الأطفال في الحصول على تعليم منتظم، وهو ما تؤكد الدراسات التي تناولت تأثير النزاعات المسلحة على المؤسسات التعليمية. وبناءً على هذه النتائج، يتضح أن الحرب تركت أثراً مدمراً على البنية التحتية لرياض الأطفال، مما أدى إلى أزمة في استمرارية التعليم، وفاقم من معاناة الأطفال نتيجة غياب بيئة تعليمية آمنة ومستقرة. هذه التأثيرات تتماشى مع الدراسات السابقة التي أكدت أن النزاعات المسلحة لا تقتصر أضرارها على الجوانب المادية، بل تمتد إلى التأثير على جودة التعليم واستقرار الأطفال النفسي والاجتماعي، مما يستدعي تدخلات

عاجلة لإعادة تأهيل المؤسسات التعليمية وضمان استدامة التعليم في ظل هذه الظروف القاسية. ويعزى السبب في هذه النتائج المرتفعة من وجهة نظر الباحث إلى: التدمير المباشر لرياض الأطفال نتيجة القصف المكثف، مما أدى إلى فقدان العديد من المباني التعليمية وحرمان الأطفال من بيئة تعليمية آمنة، بالإضافة إلى استمرار الحصار والقيود المفروضة على إدخال المواد الأساسية لإعادة الإعمار، الأمر الذي أدى إلى بقاء العديد من رياض الأطفال في حالة دمار جزئي أو كلي لفترات طويلة. كما أن تأثير انقطاع الكهرباء والمياه وتدمير البنية التحتية أثر بشكل كبير على استمرارية التعليم، إذ تعتمد رياض الأطفال على بنية تحتية متكاملة لضمان تقديم خدماتها بشكل سليم.

المحور الثاني: تأثير الحرب على العملية التعليمية:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثاني حول تأثير الحرب على العملية التعليمية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تسبب الحرب في انقطاع التعليم لفترات طويلة.	4.87	0.34	97.39	1	مرتفعة جداً
2	يؤدي نقص الموارد التعليمية إلى تراجع جودة التعليم المقدم للأطفال.	4.80	0.40	96.09	2	مرتفعة جداً
3	يزداد غياب المربيات نتيجة الزوح أو الظروف الأمنية الصعبة.	4.78	0.42	95.65	3	مرتفعة جداً
4	تقيد الأوضاع الأمنية تنفيذ الأنشطة التربوية بشكل منتظم.	4.74	0.57	94.78	4	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية لتأثير الحرب على العملية التعليمية		4.80	0.34	95.98%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (5) أن مستوى تأثير الحرب على العملية التعليمية كان مرتفعاً جداً، إذ بلغ الوزن النسبي الإجمالي (95.98%)، مما يعكس التأثير العميق للأوضاع الأمنية على استمرارية التعليم وجودته، جاءت الفقرة التي تشير إلى انقطاع التعليم لفترات طويلة في المرتبة الأولى بوزن نسبي (97.39%)، مما يدل على أن الحروب تؤدي إلى تعطيل العملية التعليمية بشكل حاد، وهو ما يتوافق مع دراسة العاروري (2025) التي أكدت أن العملية التعليمية توقفت بالكامل بعد الحرب، مما أدى إلى اضطراب بيئة التعلم للأطفال. كما احتلت الفقرة المتعلقة بنقص الموارد التعليمية وتأثيرها على جودة التعليم المرتبة الثانية بوزن نسبي (96.09%)، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة أبو



الرب (2024)، التي أشارت إلى أن نقص الإمكانيات التعليمية بسبب النزاعات المسلحة أدى إلى تراجع واضح في الأداء التعليمي للأطفال، مما أثر على مستواهم الأكاديمي والتكيف مع بيئة التعلم. أما غياب المربيات نتيجة النزوح أو الظروف الأمنية الصعبة فجاء في المرتبة الثالثة بنسبة (95.65%)، مما يعكس الأثر المباشر للحرب على الكوادر التعليمية واستمرارية تقديم الخدمات التربوية، وهو ما أكدت عليه دراسة (Schöler et al. (2024 التي أشارت إلى أن تصاعد النزاع أدى إلى اضطرابات في البيئة التعليمية بسبب غياب المعلمين وتدهور الأوضاع المدرسية. وجاءت الفقرة التي تناولت تقييد الأوضاع الأمنية لتنفيذ الأنشطة التربوية بانتظام في المرتبة الأخيرة بنسبة (94.78%)، وهو ما يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة الشامي (2019)، التي أوضحت أن النزاعات المسلحة أدت إلى انخفاض القدرة على تنفيذ الأنشطة التعليمية والتربوية بشكل منتظم، مما أثر على التفاعل الاجتماعي والتعلم التكاملية للأطفال. تعكس هذه النتائج التأثير السلبي الكبير للحرب على مختلف جوانب العملية التعليمية، سواء من ناحية استمراريته أو جودتها، مما يستدعي استراتيجيات دعم وإعادة تأهيل فعالة لضمان بيئة تعليمية أكثر استقراراً للأطفال

ويعزى السبب في هذه النتائج المرتفعة من وجهة نظر الباحث إلى: التأثير العميق للحرب على البنية التعليمية، إذ أدت الأوضاع الأمنية غير المستقرة إلى تعطيل الدراسة لفترات طويلة، وأثرت على قدرة الطلاب والمعلمين على الوصول إلى المدارس. كما تسبب النزاع في نقص حاد بالموارد التعليمية، مما انعكس سلباً على جودة التعليم، إلى جانب غياب الكوادر التدريسية نتيجة النزوح والهجرة، مما زاد من الأعباء على المعلمين المتبقين. وأثرت الصدمات النفسية المرتبطة بالحرب على أداء كل من الطلاب والمعلمين، بينما حدّت القيود الأمنية من تنفيذ الأنشطة التعليمية بانتظام. هذه العوامل مجتمعة تفسر التأثير السلبي الكبير للحرب على استمرارية العملية التعليمية وجودتها.

المحور الثالث: التأثير النفسي للحرب على الأطفال:

جدول (6):

المتوسلات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثالث حول التأثير النفسي للحرب على

الأطفال

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	يعاني الأطفال من اضطرابات نفسية وخوف دائم نتيجة القصف المستمر.	4.87	0.34	97.39	1	مرتفعة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
2	يظهر بعض الأطفال سلوكيات عدوانية كرد فعل على الصدمات.	4.72	0.46	94.35	3	مرتفعة جداً
3	تزداد الحاجة إلى برامج دعم نفسي لمساعدتهم في التعامل مع الآثار النفسية للحرب	4.83	0.44	96.52	2	مرتفعة جداً
4	يلاحظ العاملون تغيرات سلوكية واضحة لدى الأطفال داخل الخيام التعليمية المؤقتة.	4.72	0.58	94.35	4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للتأثير النفسي للحرب على الأطفال	4.78	0.39	95.65%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (6) أن مجال التأثير النفسي للحرب على الأطفال حصل على درجة مرتفعة جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 95.65%، مما يعكس التأثير العميق للحرب على الصحة النفسية للأطفال، وما ينتج عن ذلك من اضطرابات وسلوكيات غير اعتيادية تستدعي تدخلات متخصصة. وقد جاء معاناة الأطفال من اضطرابات نفسية وخوف دائم نتيجة القصف المستمر في المرتبة الأولى بوزن نسبي 97.39%، مما يدل على أن الأطفال يواجهون مشاعر قلق مستمرة بسبب تعرضهم المتكرر للأحداث الصادمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده دراسة عساف (2017)، التي أكدت أن الأطفال الذين يتعرضون للقصف والاضطرابات الأمنية يظهرون معدلات مرتفعة من الخوف واضطرابات القلق، مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية وسلوكهم الاجتماعي. أما الحاجة المتزايدة إلى برامج دعم نفسي لمساعدة الأطفال في التعامل مع آثار الحرب النفسية، فقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 96.52%، مما يعكس الحاجة الملحة لتوفير خدمات نفسية متخصصة للأطفال المتأثرين بالحرب. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (2024)، التي شددت على أهمية التدخلات العلاجية المبكرة للأطفال المتضررين من النزاعات، إذ أظهرت نتائجها أن البرامج النفسية تساعد في الحد من تأثير الصدمات وتعزيز التكيف الإيجابي لديهم. وجاء ظهور السلوكيات العدوانية لدى بعض الأطفال كرد فعل على الصدمات في المرتبة الثالثة بنسبة 94.35%، مما يدل على أن الصدمات النفسية الناتجة عن الحرب تؤثر بشكل مباشر على أنماط السلوك، إذ يميل بعض الأطفال إلى التصرف بعدوانية كرد فعل على الشعور بعدم الأمان.



وتؤكد دراسة الشامي (2019) أن الأطفال الذين يمرون بتجارب صادمة يظهرون سلوكيات عدوانية أو انعزالية، كنتيجة طبيعية لاضطراب مشاعرهم وصعوبة التعبير عن مخاوفهم بطرق صحية. وفي المرتبة الرابعة، جاء ملاحظة العاملين تغيرات سلوكية واضحة لدى الأطفال داخل الخيام التعليمية المؤقتة بنسبة 94.35%، مما يشير إلى أن البيئة غير المستقرة، مثل الدراسة في مراكز إيواء مؤقتة، تؤثر على سلوك الأطفال، إذ يظهرون أنماطاً غير مألوفة من التفاعل والتكيف. وتدعم دراسة (Schöler et al. 2024) هذه النتيجة، إذ أوضحت أن الأطفال الذين يدرسون في بيئات تعليمية غير مستقرة، مثل الخيام المؤقتة، يواجهون صعوبة في التركيز والتفاعل الطبيعي مع أقرانهم، مما يتطلب تهيئة بيئة تعليمية داعمة لهم نفسياً. ويُعزى هذا التأثير الكبير - من وجهة نظر الباحث - إلى تعرض الأطفال المستمر لمشاهد العنف والخوف، مما يسبب اضطرابات نفسية عميقة تحتاج إلى تدخلات متخصصة. كما أن غياب الشعور بالأمان يدفع بعض الأطفال إلى تبني سلوكيات عدوانية أو انعزالية كوسيلة للتكيف مع البيئة غير المستقرة. بالإضافة إلى ذلك، فإن قلة الدعم النفسي في المناطق المتضررة تؤدي إلى تفاقم المشكلات السلوكية والنفسية للأطفال، مما يستوجب تطوير استراتيجيات فعالة لتقديم الرعاية النفسية لهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

المحور الرابع: تأثير الحرب على المديرات والمربيات:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الرابع: تأثير الحرب على المديرات والمربيات

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تتفاقم الضغوط النفسية على المربيات والمديرات بسبب الظروف الصعبة.	4.78	0.47	95.65	2	مرتفعة جداً
2	تضطرب بعض العاملات إلى التوقف عن العمل نتيجة النزوح أو الوضع الأمني المتدهور.	4.74	0.49	94.78	3	مرتفعة جداً
3	تعاين رياض الأطفال من نقص الكوادر التعليمية بسبب استهداف المؤسسات وفقدان العديد من العاملات والأطفال.	4.80	0.40	96.09	1	مرتفعة جداً
4	تحتاج المربيات إلى دورات تدريبية متخصصة للتعامل مع الأطفال المتأثرين نفسياً.	4.67	0.63	93.48	4	مرتفعة جداً
5	هناك ضعف في توفير الدعم النفسي	4.61	0.77	92.17	5	مرتفعة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
والاجتماعي والمادي للمربيات والمديرات من الجهات المانحة.						
الدرجة الكلية لتأثير الحرب على المديرات والمربيات						
		4.72	0.45	94.43%	مرتفعة جداً	

يتضح من الجدول (7) أن تأثير الحرب على المديرات والمربيات جاء بمستوى مرتفع جداً ويؤكد الوزن النسبي العام للمجال 94.43 % أن المديرات والمربيات يعانين من تحديات جسيمة تتطلب تدخلات فاعلة لتعزيز بيئة عملهن، من خلال تقديم دعم نفسي مستدام، وتوفير الحماية اللازمة، وضمان استقرار العملية التعليمية في ظل الأزمات. وتعكس هذه النسبة المرتفعة مستوى التأثير العميق للحرب على العاملات في رياض الأطفال، الأمر الذي يستدعي استراتيجيات فاعلة لمعالجة التداعيات المترتبة على ذلك.

وتظهر النتائج أن نقص الكوادر التعليمية نتيجة استهداف المؤسسات وفقدان العديد من العاملات والأطفال يمثل التحدي الأبرز بوزن نسبي 96.09 %، مما يؤكد التأثير المباشر للحرب على استمرارية العملية التعليمية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أورده دراسة العاروري (2025)، التي أكدت أن استهداف المنشآت التعليمية أدى إلى فقدان عدد كبير من الكوادر التربوية، مما خلق أزمة في تأمين الكادر المؤهل وتعويض الفاقد التعليمي. كما تدعم دراسة شبير (2025) هذا الاستنتاج من خلال الإشارة إلى أن نقص الموارد البشرية يُعدّ من أبرز معوقات استعادة التعليم بعد الأزمات.

وتشير النتائج إلى أن تفاقم الضغوط النفسية على المربيات والمديرات بسبب الظروف الصعبة جاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي 95.65 %، مما يعكس الأثر النفسي العميق للحرب على العاملات في هذا القطاع. وقد أكدت دراسة أبو الرب (2024) أن العاملين في التعليم يعانون من مستويات عالية من الضغوط النفسية نتيجة التهديدات المستمرة وعدم الاستقرار، وهو ما يؤثر على أدائهم المهني. كما أظهرت دراسة (Schöler et al. 2024) أن الأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات يعانون من مستويات مرتفعة من التوتر والقلق، مما يزيد من الضغوط على المربيات اللواتي يتعاملن مع هذه الفئات الهشة يومياً. وجاءت اضطراب بعض العاملات إلى التوقف عن العمل نتيجة النزوح أو الوضع الأمني المتدهور في المرتبة الثالثة بوزن نسبي 94.78 %، مما يشير إلى التحديات التي تواجه استمرار المربيات والمديرات في وظائفهن بسبب التهجير القسري أو الأوضاع الأمنية غير المستقرة.



وقد أكدت دراسة شبير (2025) أن النزوح وتدمير المدارس أثراً بشكل مباشر على استمرارية العملية التعليمية، إذ أجبرت العديد من العاملات على مغادرة وظائفهن نتيجة التغيرات القسرية في أماكن سكنهن أو تدهور الوضع الأمني في مناطقهن.

وتُبرز النتائج الحاجة الملحة إلى تدريب المربيات على التعامل مع الأطفال المتأثرين نفسياً، إذ جاءت هذه الفقرة في المرتبة الرابعة بوزن نسبي 93.48%. وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشميري (2020)، التي أظهرت أن الأطفال النازحين يعانون من مستويات مرتفعة من الاضطرابات النفسية، مما يستوجب تدخلاً متخصصاً من قبل العاملين في القطاع التربوي. كما أشارت دراسة الشامي (2019) إلى أن الأطفال الذين تعرضوا لصدمات الحرب يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية تؤثر على اندماجهم في البيئة التعليمية، وهو ما يفرض ضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة للمربيات والمديرات. أما الفقرة الخاصة بـ ضعف الدعم النفسي والاجتماعي والمادي للمربيات والمديرات من الجهات المانحة فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 92.17%، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز آليات الدعم لضمان استمرارية عمل الكوادر التربوية في ظل الأزمات. وقد أكدت دراسة جفال (2016) أن غياب الدعم النفسي والمادي للعاملين في بيئات النزاع؛ يؤدي إلى ارتفاع معدلات الاحتراق النفسي، مما ينعكس سلباً على جودة التعليم. كما أوضحت دراسة عساف (2017) أن برامج رياض الأطفال لا توفر بيئة داعمة بالقدر الكافي للعاملين فيها، مما يستدعي تدخلات تعزز الاستقرار الوظيفي وتوفر الدعم اللازم للعاملات في هذا المجال.

ويُعزى هذا التأثير الكبير من وجهة نظر الباحث إلى مجموعة من العوامل المترابطة، إذ أدى الاستهداف المباشر للمنشآت التعليمية إلى فقدان بيئة آمنة لاستمرار العملية التعليمية، مما اضطر العديد من المربيات والمديرات إلى ترك وظائفهن، وفاقم من أزمة نقص الكوادر التربوية. كما أن الضغوط النفسية المستمرة الناتجة عن عدم الاستقرار الأمني والخوف من الاستهداف المباشر، إلى جانب التعامل اليومي مع الأطفال المتأثرين نفسياً، أسهمت في زيادة مستويات الاحتراق الوظيفي بين العاملات في هذا القطاع. بالإضافة إلى ذلك، فإن النزوح القسري الناتج عن الأوضاع الأمنية المتدهورة أجبر العديد من المربيات والمديرات على مغادرة أماكن عملهن، مما أدى إلى فجوات كبيرة في استمرارية العملية التعليمية وصعوبة إيجاد بدائل مؤهلة. وفي ظل هذه الظروف، تفاقمت المشكلات نتيجة ضعف الدعم المؤسسي والمادي، إذ لم تتوفر الموارد الكافية لضمان استقرار بيئة العمل سواء من ناحية الرواتب أو البرامج الداعمة نفسياً واجتماعياً، مما زاد من الصعوبات التي

تواجه العاملات في رياض الأطفال. كما أسهم نقص التدريب المتخصص في زيادة الضغوط، إذ لم يتم توفير برامج كافية لتأهيل المربيات على التعامل مع الأطفال الذين يعانون من آثار الصدمات النفسية، مما جعل المهمة أكثر تعقيداً. وبذلك، فإن كل هذه العوامل مجتمعة عمّقت من تأثير الحرب على المربيات والمديرات، مما يستوجب تدخلات شاملة ومستدامة لدعمهن وتعزيز صمود القطاع التعليمي في ظل الأزمات.

المحور الخامس: تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال:

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الخامس: تأثير الحرب على البيئة الاجتماعية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تؤثر عمليات النزوح المتكررة على فرص الأطفال في بناء علاقات اجتماعية مستقرة.	4.65	0.57	93.04	2	مرتفعة جداً
2	تظهر زيادة في السلوكيات العدوانية والانطوائية بين الأطفال نتيجة الضغوط النفسية.	4.70	0.47	93.91	1	مرتفعة جداً
3	تقل مشاركة الأطفال في الأنشطة الجماعية بسبب تأثير الصدمات.	4.59	0.72	91.74	4	مرتفعة جداً
4	يزداد الشعور بالعزلة وانعدام الأمان داخل بيئة الروضة.	4.52	0.72	90.43	6	مرتفعة جداً
5	تتغير أنماط اللعب، إذ يسود اللعب العنيف أو التمثيلي المستوحى من مشاهد الحرب	4.59	0.62	91.74	3	مرتفعة جداً
6	يضعف التفاعل بين الأطفال والمربيات نتيجة الخوف والانقطاع المتكرر عن الروضة.	4.57	0.69	91.30	5	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لتأثير الحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال	4.60	0.47	92%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (8) ارتفاع التأثير السلبي للحرب على البيئة الاجتماعية للأطفال في رياض الأطفال، إذ أظهرت الدرجة الكلية للمجال وزن نسبي 92%، مما يدل على أن الأطفال يعانون بشكل كبير من التغيرات الاجتماعية والنفسية الناجمة عن النزاع. وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى



اضطرابات واضحة في تكوين العلاقات الاجتماعية، والتفاعل داخل الروضة، وأنماط اللعب، مما يستدعي تدخلات تربوية ونفسية متخصصة للتخفيف من هذه الآثار. ويُظهر الجدول أن أبرز التأثيرات تتمثل في زيادة السلوكيات العدوانية والانطوائية بين الأطفال، التي جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي 93.91%، مما يؤكد أن الضغوط النفسية الناتجة عن النزاع تؤثر بشكل مباشر على السلوك الاجتماعي للأطفال.

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة أبو الرب (2024)، التي أكدت أن الأطفال المتأثرين بالحرب يُظهرون معدلات مرتفعة من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مثل العدوانية والانطواء، نتيجة التعرض المستمر لمشاهد العنف والخوف. وجاءت تأثيرات النزوح المتكرر على فرص الأطفال في بناء علاقات اجتماعية مستقرة في المرتبة الثانية بوزن نسبي 93.04%، مما يعكس حالة عدم الاستقرار التي يعاني منها الأطفال بسبب التهجير القسري، وهو ما يحد من قدرتهم على تكوين صداقات دائمة أو الشعور بالانتماء إلى بيئة تعليمية مستقرة. وتؤكد دراسة الشامي (2019) أن الأطفال النازحين يعانون من صعوبات في الاندماج الاجتماعي بسبب التنقل المستمر، مما يضعف الروابط الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم. أما تغير أنماط اللعب، إذ يسود اللعب العنيف أو التمثيلي المستوحى من مشاهد الحرب؛ فقد حل في المرتبة الثالثة بوزن نسبي 91.74%، مما يشير إلى أن الأطفال يعيدون تمثيل تجاربهم الصادمة في ألعابهم، وهي ظاهرة تؤكدتها دراسة Schöler et al. (2024)، التي أوضحت أن الأطفال في مناطق النزاعات يميلون إلى إعادة تمثيل مشاهد العنف التي شهدوها، مما يعكس حاجتهم إلى تفريغ نفسي وإعادة بناء مشاعر الأمان. وبالنسبة لتراجع مشاركة الأطفال في الأنشطة الجماعية بسبب تأثير الصدمات، فقد جاءت في المرتبة الرابعة بوزن نسبي 91.74%، مما يدل على أن الأطفال المتأثرين بالحرب يواجهون صعوبات في التفاعل داخل بيئة الروضة، ويفضلون الانعزال أو الامتناع عن الانخراط في الأنشطة التعاونية. وتدعم دراسة الشميري (2020) هذه النتيجة، إذ أشارت إلى أن الأطفال الذين تعرضوا لصدمات نفسية يُظهرون انسحابًا اجتماعيًا وعدم رغبة في المشاركة في الأنشطة الجماعية. أما ضعف التفاعل بين الأطفال والمربيات نتيجة الخوف والانقطاع المتكرر عن الروضة، فقد جاء في المرتبة الخامسة بوزن نسبي 91.30%، مما



يعكس تحديات التواصل داخل الروضة، إذ يواجه الأطفال صعوبة في بناء علاقات مع المربيات بسبب التوتر النفسي والانقطاع المتكرر عن الدراسة. كما بينت دراسة عساف (2017) أن عدم الاستقرار التعليمي في المناطق المتأثرة بالحرب يؤدي إلى ضعف الروابط بين الأطفال والمعلمين، مما يعوق تطور العلاقة التربوية بينهم. وفي المرتبة الأخيرة، جاء ازدياد الشعور بالعزلة وانعدام الأمان داخل بيئة الروضة بوزن نسبي 90.43%، مما يعكس تأثير الحرب على الإحساس بالأمان النفسي والاجتماعي لدى الأطفال. وقد أوضحت دراسة جفال (2016) أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات غير مستقرة يشعرون بعدم الأمان داخل المؤسسات التعليمية، مما يؤثر على مشاركتهم وتفاعلهم مع أقرانهم ومعلمهم.

ويُعزى هذا التأثير الكبير - من وجهة نظر الباحث - إلى مجموعة من العوامل المرتبطة ببيئة النزاع، التي تؤثر بشكل مباشر على الحياة الاجتماعية للأطفال في رياض الأطفال. فالاضطرابات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحرب تؤدي إلى زيادة معدلات السلوكيات العدوانية والانطوائية، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي. كما أن الزوج والتشرد المتكرر يحدّ من فرص الأطفال في بناء علاقات اجتماعية مستقرة، إذ يفقدون بيئتهم المألوفة ويواجهون صعوبة في تكوين صداقات دائمة والشعور بالانتماء. ويؤثر التعرض المستمر لمشاهد العنف على أنماط لعب الأطفال، إذ يصبح أكثر عنفاً أو يميل إلى التمثيل التخيلي للمواقف الصادمة التي مروا بها، مما يعكس حاجتهم إلى تفريغ نفسي. ومن جهة أخرى، تؤدي الصدمات النفسية التي يمر بها الأطفال إلى تراجع مشاركتهم في الأنشطة الجماعية داخل الروضة، إذ تقلّ رغبتهم في التفاعل والانخراط في بيئتهم التعليمية، مما يضعف اندماجهم الاجتماعي. ويزيد الخوف وانعدام الاستقرار من صعوبة التفاعل بين الأطفال والمربيات، إذ يؤدي التوتر النفسي والانقطاع المتكرر عن الروضة إلى ضعف التواصل داخل البيئة التربوية. كما أن غياب الشعور بالأمان داخل الروضة نتيجة عدم الاستقرار الأمني والنفسي يعزز الشعور بالعزلة، مما ينعكس سلباً على تفاعل الأطفال مع أقرانهم ومعلمهم. وبذلك، فإن هذه العوامل مجتمعة تستدعي تدخلات نفسية وتربوية متخصصة للتخفيف من الآثار السلبية للحرب على الأطفال وتعزيز بيئة داعمة تساهم في إعادة تأهيلهم اجتماعياً ونفسياً.



المجال السادس: تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال السادس: تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تواجه رياض الأطفال نقصاً حاداً في المواد الغذائية الأساسية نتيجة الحصار وانقطاع الإمدادات.	4.83	0.38	96.52	3	مرتفعة جداً
2	يتعذر على الأطفال الحصول على وجبات متكاملة بسبب تعطل برامج التغذية المدرسية.	4.83	0.44	96.52	4	مرتفعة جداً
3	يؤدي تضرر شبكات المياه إلى حرمان الأطفال من مياه نظيفة، مما يزيد من احتمالية الإصابة بالأمراض.	4.91	0.28	98.26	1	مرتفعة جداً
4	تزداد حالات سوء التغذية بسبب نقص الغذاء الصحي والوجبات المدعمة بالعناصر الغذائية.	4.85	0.36	96.96	2	مرتفعة جداً
5	ترتفع معدلات الإصابة بالأمراض المعدية مثل الإسهال وأمراض الجهاز التنفسي بسبب تردّي الأوضاع الصحية.	4.80	0.45	96.09	5	مرتفعة جداً
6	تتعطل خدمات الرعاية الصحية في رياض الأطفال نتيجة استهداف المراكز الصحية القريبة.	4.74	0.53	94.78	7	مرتفعة جداً
7	تتفاقم المشكلات الصحية المزمنة لدى بعض الأطفال بسبب عدم توفر الرعاية الطبية اللازمة.	4.74	0.49	94.78	6	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لتأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال	4.81	0.30	96.27%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (9) أن تأثير الحرب على الأمن الغذائي والصحي للأطفال في رياض الأطفال جاء بدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية 96.27%، مما يعكس معاناة الأطفال من نقص التغذية وتدهور الأوضاع الصحية الناتجة عن النزاع. وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى أزمة إنسانية تؤثر بشكل مباشر على صحة الأطفال وقدرتهم على النمو السليم، وهو ما يستدعي تدخلاً عاجلاً لتحسين الأمن الغذائي والصحي.



ويُظهر الجدول أن حرمان الأطفال من مياه نظيفة بسبب تضرر شبكات المياه جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي 98.26%. مما يشير إلى المخاطر الصحية الكبيرة التي يتعرض لها الأطفال نتيجة تلوث المياه، الذي يزيد من احتمالية الإصابة بالأمراض المعدية مثل الإسهال وأمراض الجهاز الهضمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Schöler et al. 2024)، التي أشارت إلى أن الأطفال في مناطق النزاع يعانون من ارتفاع معدلات الإصابة بالأمراض المرتبطة بتلوث المياه، مما يؤدي إلى تدهور صحتهم العامة. أما زيادة حالات سوء التغذية بسبب نقص الغذاء الصحي والوجبات المدعمة بالعناصر الغذائية فقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 96.96%، مما يعكس التدهور الحاد في مستوى التغذية لدى الأطفال نتيجة ندرة المواد الغذائية الأساسية. وأكدت دراسة الشامي (2019) أن الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية في مناطق النزاع يظهرون ضعفًا في النمو البدني والمعرفي، مما ينعكس سلبيًا على قدرتهم على التعلم والتفاعل الاجتماعي.

وجاء نقص المواد الغذائية الأساسية نتيجة الحصار وانقطاع الإمدادات في المرتبة الثالثة بوزن نسبي 96.52%، وهو ما يعكس تأثير القيود المفروضة على الإمدادات الغذائية، مما يؤدي إلى حرمان الأطفال من التغذية الكافية. كما أن تعطل برامج التغذية المدرسية جاء في المرتبة الرابعة بالنسبة نفسها، مما يزيد من معاناة الأطفال الذين يعتمدون على هذه البرامج كمصدر رئيسي للتغذية اليومية. وأوضحت دراسة أبو الرب (2024) أن تعطل برامج التغذية في البيئات المتأثرة بالحرب يؤدي إلى تفاقم معدلات سوء التغذية بين الأطفال، خاصة في مراحل الطفولة المبكرة. أما ارتفاع معدلات الإصابة بالأمراض المعدية مثل الإسهال وأمراض الجهاز التنفسي، فقد جاء في المرتبة الخامسة بنسبة 96.09%، مما يشير إلى التأثير المباشر لتردي الأوضاع الصحية ونقص الخدمات الطبية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشميري (2020)، التي أكدت أن نقص الخدمات الصحية في مناطق النزاع يؤدي إلى ارتفاع معدلات الأمراض بين الأطفال، مما يتسبب في تراجع مستوياتهم الصحية بشكل عام. وجاءت تفاقم المشكلات الصحية المزمنة بسبب عدم توفر الرعاية الطبية اللازمة في المرتبة السادسة بنسبة 94.78%، مما يعكس معاناة الأطفال المصابين بأمراض مزمنة نتيجة عدم القدرة على تلقي العلاج المنتظم. وتدعم هذه النتيجة دراسة عساف (2017)، التي أشارت إلى أن الأطفال في المناطق المتضررة من النزاعات يواجهون تحديات كبيرة في الحصول على الرعاية الصحية، مما يؤدي إلى تفاقم حالاتهم المرضية وتأثير ذلك على جودة حياتهم.



وفي المرتبة الأخيرة، جاءت تعطل خدمات الرعاية الصحية في رياض الأطفال نتيجة استهداف المراكز الصحية القريبة بوزن نسبي 94.78%، مما يعكس الانهيار الحاصل في النظام الصحي، إذ يؤثر ذلك بشكل مباشر على صحة الأطفال وقدرتهم على الحصول على الرعاية اللازمة. وقد بينت دراسة جفال (2016) أن تدمير المراكز الصحية في مناطق النزاع يحدّ من فرص الأطفال في الحصول على الرعاية الطبية الأساسية، مما يزيد من معدلات الوفيات والأمراض المزمنة بينهم.

ويُعزى هذا التأثير الكبير، من وجهة نظر الباحث، إلى استمرار النزاع المسلح، الذي أدى إلى نقص الموارد الغذائية، وتعطل البرامج الصحية، وتضرر البنية التحتية، مما أسهم في ارتفاع معدلات سوء التغذية وانتشار الأمراض. وبذلك، فإن هذه العوامل مجتمعة تستدعي تدخلات إنسانية عاجلة لضمان توفير الغذاء الصحي، وتحسين خدمات الرعاية الصحية، وتأمين بيئة أكثر أماناً للأطفال في رياض الأطفال.

إجابة السؤال الثاني: الذي ينص على: ما مستوى صمود رياض الأطفال وآليات التكيف في مواجهة الحرب الصهيونية بغزة من وجهة نظر المديرات؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة حول مستوى صمود رياض الأطفال وآليات التكيف التي تتبعها في مواجهة الحرب الصهيونية على غزة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمحور الثاني صمود رياض الأطفال في

غزة وليات التكيف في وجه الحرب الصهيونية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	دعم البرامج النفسية والتربوية	4.76	0.30	95.22	1	مرتفعة جداً
2	تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية	4.35	0.75	86.96	4	مرتفعة جداً
3	آليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية	4.30	0.89	86.09	5	مرتفعة جداً
4	الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي	4.41	0.64	88.17	2	مرتفعة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
5	الدعم المجتمعي والتعاون الدولي	4.40	0.72	87.91	3	مرتفعة جداً
6	استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب	4.16	0.93	83.12	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية لصمود رياض الأطفال في غزة وآليات التكيف في وجه الحرب الصهيونية	4.32	0.69	86.36%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (10) أن مستوى صمود رياض الأطفال في غزة وآليات التكيف التي تبنتها لمواجهة الحرب كان مرتفعاً جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 86.36%، مما يدل على قدرة هذه المؤسسات على التكيف مع الظروف الطارئة وضمان استمرارية العملية التعليمية رغم التحديات الكبيرة التي فرضها النزاع. ويظهر من ترتيب الأبعاد أن "دعم البرامج النفسية والتربوية" جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي 95.22%، مما يعكس الأهمية الكبيرة التي توليها رياض الأطفال لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال المتأثرين بالحرب.

وقد أكدت دراسة الشامي (2019) أن التدخلات النفسية التربوية تلعب دوراً أساسياً في مساعدة الأطفال على تجاوز الصدمات وتعزيز قدرتهم على التكيف، مما يساهم في تحسين تفاعلهم داخل الروضة. أما "الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي" فقد جاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي 88.17%، مما يشير إلى أهمية وجود أنظمة إدارية مرنة وقادرة على التعامل مع الأزمات. ويتماشى ذلك مع نتائج دراسة عساف (2017)، التي شددت على أن الإدارة الفعالة تلعب دوراً محورياً في استدامة العملية التعليمية أثناء النزاعات، من خلال وضع خطط طوارئ وتنظيم الموارد بشكل فعال. وفي المرتبة الثالثة، جاء "الدعم المجتمعي والتعاون الدولي" بنسبة 87.91%، مما يبرز الدور الحيوي للشراكات المجتمعية والدولية في تعزيز صمود رياض الأطفال. وقد أظهرت دراسة الشميري (2020) أن التعاون مع المنظمات الإنسانية والمجتمع المحلي يساهم في توفير الموارد الأساسية، مثل الغذاء والمواد التعليمية، مما يدعم استمرارية التعليم في ظل الأزمات. أما "تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية" فقد حل في المرتبة الرابعة بوزن نسبي 86.96%، وهو ما يشير إلى الجهود المبذولة لتحسين المرافق التعليمية وضمان بيئة آمنة للأطفال. وقد أكدت دراسة جفال (2016) على أهمية تهيئة بيئة تعليمية مستقرة للأطفال في المناطق المتأثرة بالحروب، للحد من الشعور بالخوف وتعزيز



التفاعل الاجتماعي. وفي المرتبة الخامسة، جاء بعد "آليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية" بوزن نسبي 86.09%، مما يدل على تبني أساليب تدريس مرنة تتماشى مع الظروف الصعبة، كالتعليم عن بُعد والأنشطة التفاعلية الموجهة للأطفال. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة عساف (2017)، التي بينت أن الابتكار في العملية التعليمية يسهم في الحفاظ على تواصل الأطفال مع بيئتهم التعليمية رغم الأزمات. وأخيراً، احتلت "استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب" المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 83.12%، وهو ما يعكس التحديات التي تواجهها رياض الأطفال في تطبيق خطط طوارئ فعالة. وقد أشارت دراسة الشامي (2019) إلى أن ضعف الاستعدادات المسبقة للطوارئ قد يؤثر على قدرة المؤسسات التعليمية في الاستجابة الفورية للأزمات.

ويعزى - من وجهة نظر الباحث - صمود رياض الأطفال في غزة وقدرتها على التكيف مع تحديات الحرب إلى مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة. فقد كان لدعم البرامج النفسية والتربوية الدور الأهم في التخفيف من آثار الصدمات على الأطفال وتعزيز استقرارهم النفسي. كما أسهمت الإدارة المؤسسية والتنظيم الفعال في ضمان استمرارية العمل داخل هذه المؤسسات رغم التحديات. ولعب الدعم المجتمعي والتعاون الدولي دوراً محورياً في توفير الموارد اللازمة لاستمرار العملية التعليمية. ورغم الجهود المبذولة في تحسين البيئة التعليمية وتطوير آليات التكيف، فلا تزال استراتيجيات الطوارئ بحاجة إلى مزيد من التطوير لضمان استمرارية التعليم بفاعلية أكبر خلال الأزمات.

المجال الأول: دعم البرامج النفسية والتربوية:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الأول: دعم البرامج النفسية والتربوية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	توفر رياض الأطفال برامج متخصصة لدعم الأطفال المتضررين نفسيًا.	4.22	1.01	84.35	6	مرتفعة جداً
2	تنظيم ورش تدريبية للمربين حول أساليب التعامل مع الأطفال المتأثرين بالحرب	4.37	0.90	87.39	4	مرتفعة جداً
3	تُعقد جلسات استشارية دورية للأطفال وأولياء أمورهم لتخفيف التوتر.	4.24	0.97	84.78	5	مرتفعة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
4	تُستخدم الأنشطة الفنية مثل الرسم والموسيقى كوسائل علاجية للتعبير عن المشاعر.	4.48	0.81	89.57	1	مرتفعة جداً
5	تُنشئ رياض الأطفال شراكات مع مؤسسات الصحة النفسية لتقديم استشارات ودعم متخصص.	4.41	0.80	88.26	2	مرتفعة جداً
6	يتم تنفيذ برامج متابعة دورية لتقييم الحالة النفسية للأطفال وتكييف التدخلات وفقاً لاحتياجاتهم.	4.37	0.80	87.39	3	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لدعم البرامج النفسية والتربوية	4.35	0.75	86.96%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (11) أن دعم البرامج النفسية والتربوية في رياض الأطفال بغزة جاء بمستوى مرتفع جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي %86.96، مما يعكس إدراك هذه المؤسسات لأهمية توفير بيئة نفسية آمنة للأطفال المتأثرين بالحرب، لضمان قدرتهم على التكيف مع الصدمات النفسية والاجتماعية. ويظهر من ترتيب الأبعاد أن استخدام الأنشطة الفنية كوسائل علاجية احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي %89.57، مما يشير إلى دور الفنون في مساعدة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم والتخفيف من حدة الصدمات النفسية.

وقد أكدت دراسة (Schöler et al. (2024 أن الأطفال في مناطق النزاعات يميلون إلى إعادة تمثيل تجاربهم الصادمة في ألعابهم وأنشطتهم الإبداعية، مما يجعل الفنون أداة فعالة في تخفيف التوتر النفسي وتعزيز الشعور بالأمان. أما إنشاء شراكات مع مؤسسات الصحة النفسية فجاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي %88.26، مما يعكس أهمية التعاون بين المؤسسات التربوية والجهات المختصة لتقديم دعم نفسي مستدام للأطفال. وقد أشارت دراسة عساف (2017) إلى أن الدعم النفسي المتخصص داخل المدارس ورياض الأطفال يسهم بشكل مباشر في تحسين الصحة النفسية للأطفال المتأثرين بالحرب، ويساعدهم على التكيف مع الظروف الصعبة. وجاء تنفيذ برامج متابعة دورية لتقييم الحالة النفسية للأطفال في المرتبة الثالثة بنسبة %87.39، وهو ما يعكس حرص رياض الأطفال على تقديم استجابات مرنة لاحتياجات الأطفال النفسية. وقد أوضحت دراسة الشامي (2019) أن التقييم المستمر للحالة النفسية للأطفال المتأثرين بالحرب يساعد في تصميم تدخلات نفسية أكثر فاعلية، مما يعزز قدرتهم على التكيف الاجتماعي والانفعالي. وتلاه تنظيم ورش تدريبية للمربيات بنسبة %87.39، مما يؤكد أهمية تأهيل الكوادر التربوية للتعامل مع الأطفال الذين يعانون



من آثار الحرب النفسية. وقد دعمت دراسة الشميري (2020) هذا التوجه، إذ بينت أن تدريب المعلمين والمربين على أساليب الدعم النفسي يقلل من آثار الصدمة لدى الأطفال ويسهم في تحسين بيئتهم التعليمية. وجاءت الجلسات الاستشارية الدورية للأطفال وأولياء أمورهم في المرتبة الخامسة بنسبة 84.78%، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز مشاركة الأسرة في تقديم الدعم النفسي للأطفال. وقد أشارت دراسة جفال (2016) إلى أن التواصل الفعال بين الأسر والمؤسسات التعليمية يلعب دوراً مهماً في تحسين الاستجابة العاطفية للأطفال وتعزيز شعورهم بالأمان. وأخيراً، احتلت برامج الدعم النفسي المتخصصة المرتبة الأخيرة بنسبة 84.35%، مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير هذه البرامج وتوسيع نطاقها لضمان شمولية الدعم المقدم للأطفال. وقد أكدت دراسة أبو الرب (2024) أن نقص البرامج النفسية المتخصصة يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المتأثرين بالحروب، مما يبرز ضرورة توفير تدخلات أكثر تخصصاً وعمقاً.

ويُعزى هذا التأثير - من وجهة نظر الباحث - إلى أهمية التدخلات النفسية والتربوية في تخفيف آثار الحرب على الأطفال، إذ توفر الأنشطة الفنية والعلاجية مساحة آمنة للتعبير عن المشاعر وتقليل التوتر. كما أن الشراكات مع مؤسسات الصحة النفسية تضمن دعماً متخصصاً يعزز قدرة الأطفال على التكيف. وتعد المتابعة المستمرة وتدريب المربين عوامل حاسمة لضمان تقديم استجابة فعالة لاحتياجات الأطفال النفسية. ورغم الجهود المبذولة، لا تزال هناك حاجة لتعزيز الاستشارات النفسية وبرامج الدعم المتخصص لضمان استجابة أكثر شمولية لآثار الحرب على الأطفال في رياض الأطفال.

المجال الثاني: تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية:

جدول (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثاني: تحسين البيئة التعليمية

والبنية التحتية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تعمل رياض الأطفال على تجديد الفصول الدراسية المتبقية لضمان بيئة تعليمية آمنة.	4.48	0.84	89.57	1	مرتفعة جداً
2	تتلقى بعض الرياض دعماً محلياً ودولياً لإعادة الإعمار وإصلاح الأضرار.	4.07	1.16	81.30	5	مرتفعة

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
3	يتم اعتماد إجراءات أمنية لحماية الأطفال والمربيات داخل المؤسسات التعليمية.	4.30	1.03	86.09	3	مرتفعة جداً
4	تُطبق خطط صيانة دورية لضمان استمرارية الخدمات التعليمية والتجهيزات.	4.28	0.98	85.65	4	مرتفعة جداً
5	يتم تسهيل إعادة فتح وترخيص رياض الأطفال بعد التأكد من تلبية معايير السلامة.	4.39	0.98	87.83	2	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لتحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية	4.30	0.89	86.09%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (12) أن مستوى تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية في رياض الأطفال بغزة جاء مرتفعاً جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 86.09%، مما يعكس الجهود المبذولة لضمان بيئة تعليمية آمنة ومستدامة للأطفال رغم التحديات التي فرضتها الحرب. ويظهر الجدول أن تجديد الفصول الدراسية المتبقية لضمان بيئة تعليمية آمنة جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي 89.57%، مما يدل على الاهتمام الكبير بتهيئة بيئة ملائمة للأطفال لاستمرار العملية التعليمية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة جفال (2016)، التي أكدت أهمية إعادة تأهيل البنية التحتية التعليمية في المناطق المتأثرة بالزراعات لتعزيز الشعور بالأمان والاستقرار النفسي لدى الأطفال. أما تسهيل إعادة فتح وترخيص رياض الأطفال بعد التأكد من تلبية معايير السلامة فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة 87.83%، مما يعكس حرص المؤسسات التعليمية على الامتثال لمعايير الأمان لضمان بيئة تعليمية مستقرة.

وتدعم هذه النتيجة ما ذكرته دراسة الشامي (2019)، التي أوضحت أن الالتزام بمعايير السلامة داخل المؤسسات التعليمية يساهم في تقليل المخاطر وتعزيز ثقة الأهالي في إعادة إرسال أطفالهم إلى الروضة، وهو ما يتوافق مع نتائج الجدول التي تؤكد أهمية توفير بيئة آمنة لعودة التعليم. وجاء اعتماد إجراءات أمنية لحماية الأطفال والمربيات داخل المؤسسات التعليمية في المرتبة الثالثة بنسبة 86.09%، مما يشير إلى إدراك أهمية اتخاذ تدابير وقائية للحفاظ على سلامة جميع



الأطراف داخل الروضة. ويتماشى ذلك مع ما أورده دراسة عساف (2017)، التي أكدت أن تعزيز الإجراءات الأمنية يسهم في الحد من المخاوف النفسية للأطفال، مما ينعكس إيجاباً على اندماجهم في البيئة التعليمية ويقلل من حالات الانعزال أو القلق المرتبطة بالمخاطر الأمنية، وهو ما يتوافق مع نتائج الجدول التي أظهرت ارتفاع الوزن النسبي لهذا البعد. أما تطبيق خطط صيانة دورية لضمان استمرارية الخدمات التعليمية والتجهيزات فقد حل في المرتبة الرابعة بنسبة 85.65%، مما يعكس جهود رياض الأطفال في الحفاظ على المرافق والخدمات لضمان بيئة تعليمية فعالة. وقد أشارت دراسة الشميري (2020) إلى أن عمليات الصيانة الدورية تسهم في تقليل الانقطاعات التعليمية وتحسين جودة البيئة المدرسية، مما يؤكد مدى توافق نتائج الدراسة مع الجدول الذي يبرز أهمية الاستمرارية في تقديم الخدمات التعليمية رغم التحديات. وفي المرتبة الأخيرة، جاء تلقي بعض رياض الأطفال دعماً محلياً ودولياً لإعادة الإعمار وإصلاح الأضرار بوزن نسبي 81.30%، مما يشير إلى وجود تحديات في تأمين التمويل اللازم لعمليات الإصلاح وإعادة التأهيل. وقد أوضحت دراسة أبو الرب (2024) أن نقص الدعم المالي يشكل عائقاً رئيسياً أمام استمرارية المؤسسات التعليمية في تقديم خدماتها بجودة مناسبة، مما يعكس انسجام نتائج الجدول مع ما أكدته الدراسة حول الحاجة إلى دعم دولي أكثر استدامة لإعادة الإعمار وتحسين البنية التحتية التعليمية.

هذا التأثير الكبير من وجهة نظر الباحث إلى الجهود المبذولة من قبل إدارات رياض الأطفال لضمان بيئة تعليمية آمنة ومستدامة رغم الظروف القاسية التي فرضتها الحرب. فقد أسهمت عمليات تجديد الفصول الدراسية، إلى جانب إجراءات السلامة والأمن، في تعزيز استقرار الأطفال داخل الروضة وتقليل المخاوف المرتبطة بالأحداث المحيطة بهم. كما كان لإعادة فتح الرياض وفق معايير السلامة دور محوري في استعادة العملية التعليمية وتقليل الفجوات الناجمة عن النزاع. ورغم هذه الجهود، لا تزال بعض التحديات قائمة، خاصة فيما يتعلق بالحصول على دعم مالي كافٍ لإعادة الإعمار واستكمال عمليات الصيانة، مما يستدعي تعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية والجهات الداعمة لضمان استدامة الخدمات المقدمة للأطفال في بيئة آمنة ومستقرة.

المجال الثالث: آليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية:

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثالث: آليات التكيف والابتكار في العملية

التعليمية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تعتمد الرياض أساليب تعلم بديلة مثل التعلم الرقمي والأنشطة الخارجية عند تعذر الحضور.	4.26	0.83	85.22	5	مرتفعة جداً
2	يتم تطوير استراتيجيات مبتكرة لمواصلة التعليم في ظل الظروف الأمنية الصعبة.	4.28	0.86	85.65	4	مرتفعة جداً
3	يُعزز إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.	4.46	0.75	89.13	3	مرتفعة جداً
4	يتم تحديث المواد التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الأطفال المتأثرين بالحرب.	4.50	0.66	90.00	2	مرتفعة جداً
5	تنفذ آليات متابعة وتقييم لضمان جودة البرامج التعليمية وتحسينها.	4.54	0.66	90.87	1	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية لآليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية		4.41	0.64	88.17%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (13) أن مستوى آليات التكيف والابتكار في العملية التعليمية جاء مرتفعاً جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 88.17%، مما يدل على تبني رياض الأطفال لاستراتيجيات مرنة ومبتكرة لضمان استمرارية التعليم رغم التحديات الأمنية واللوجستية التي فرضتها الحرب. ويظهر الجدول أن تنفيذ آليات متابعة وتقييم لضمان جودة البرامج التعليمية وتحسينها جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي 90.87%، مما يعكس الأهمية الكبيرة التي توليها رياض الأطفال لضمان فاعلية وجودة التعليم.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عساف (2017)، التي أكدت أن تطبيق أنظمة تقييم دورية يساهم في تطوير وتحسين البرامج التعليمية، مما يعزز من قدرة المؤسسات على التكيف مع الأزمات وضمان استمرارية التعليم بجودة عالية. أما تحديث المواد التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الأطفال المتأثرين بالحرب فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة 90.00%، مما يشير إلى الجهود



المبدولة لتكليف المناهج وفقاً للمتغيرات النفسية والاجتماعية للأطفال. وتدعم هذه النتيجة ما أوضحتها دراسة الشامي (2019)، التي بينت أن تحديث المناهج التعليمية في بيئات النزاعات يسهم في تلبية الاحتياجات العاطفية والمعرفية للأطفال، مما يساعدهم على تجاوز آثار الصدمة والاندماج بشكل أفضل في بيئتهم التعليمية. وجاء إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية في المرتبة الثالثة بنسبة 89.13%، مما يؤكد على أهمية التعاون بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور لضمان استمرارية التعلم. ويتماشى ذلك مع ما ذكرته دراسة الشميري (2020)، التي أشارت إلى أن مشاركة المجتمع في دعم التعليم خلال الأزمات يسهم في تعزيز استقرار الأطفال النفسي والاجتماعي، ويزيد من فاعلية استراتيجيات التكيف داخل رياض الأطفال.

أما تطوير استراتيجيات مبتكرة لمواصلة التعليم في ظل الظروف الأمنية الصعبة فقد حل في المرتبة الرابعة بنسبة 85.65%، مما يدل على حرص رياض الأطفال على إيجاد حلول بديلة تضمن استمرارية التعليم رغم التحديات. وقد أكدت دراسة أبو الرب (2024) أن استخدام استراتيجيات تعليمية مرنة مثل الصفوف المتنقلة والتعليم التكيفي يعزز من قدرة المؤسسات على مواصلة عملها في ظل الأزمات، وهو ما يتفق مع نتائج الجدول التي توضح أهمية الابتكار في دعم العملية التعليمية. وفي المرتبة الأخيرة، جاء اعتماد الروضات على أساليب تعلم بديلة مثل التعلم الرقمي والأنشطة الخارجية عند تعذر الحضور بوزن نسبي 85.22%، مما يشير إلى توجه رياض الأطفال نحو التعليم الإلكتروني والأنشطة البديلة كوسيلة لضمان استمرارية التعلم. وقد أوضحت دراسة جفال (2016) أن التعليم الرقمي يوفر مرونة كبيرة في مواجهة الأزمات، خاصة في المناطق المتأثرة بالنزاعات، إذ يتيح للأطفال فرصة مواصلة التعلم عن بُعد في ظل انعدام الاستقرار الأمني.

ويعزى هذا التأثير الكبير - من وجهة نظر الباحث - إلى تبني رياض الأطفال لاستراتيجيات تكيف مبتكرة تستهدف استمرار العملية التعليمية رغم التحديات الأمنية والاقتصادية. فقد أسهمت آليات التقييم والتحديث المستمر للمواد التعليمية في تحسين جودة التعليم وضمان ملاءمته لاحتياجات الأطفال المتأثرين بالحرب. كما لعبت مشاركة الأسرة والمجتمع دوراً حيوياً في دعم استقرار العملية التعليمية، بينما عززت الاستراتيجيات المبتكرة وأساليب التعلم البديلة من قدرة الرياض على مواصلة التعليم في ظل الأزمات. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لتعزيز البنية التحتية الداعمة لهذه الابتكارات، وضمان استدامة الحلول الرقمية والتفاعلية لمواجهة التحديات المستقبلية.



المجال الرابع: الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي:

جدول (14):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الرابع الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	يتم تحديث السياسات الإدارية لاعتماد إجراءات أكثر مرونة في الأزمات.	4.39	0.77	87.83	4	مرتفعة جداً
2	تم تحسين قنوات الاتصال بين الكوادر التعليمية لضمان التنسيق الفعال.	4.46	0.75	89.13	1	مرتفعة جداً
3	تُشكل فرق متخصصة لمتابعة تنفيذ البرامج التعليمية وتقييم فعاليتها.	4.41	0.75	88.26	3	مرتفعة جداً
4	تُوفر دورات تدريبية للكوادر الإدارية في مجالات التخطيط والإدارة التربوية.	4.43	0.86	88.70	2	مرتفعة جداً
5	تُعتمد آليات تقييم دورية لتعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق التحسين المستمر.	4.28	0.81	85.65	5	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي	4.40	0.72	87.91%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (14) أن مستوى الإدارة المؤسسية والإطار التنظيمي جاء مرتفعاً جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 87.91%، مما يشير إلى أن رياض الأطفال تبنت سياسات إدارية فعالة لتعزيز الاستقرار المؤسسي وضمان استمرارية التعليم في ظل الأزمات. ويظهر الجدول أن تحسين قنوات الاتصال بين الكوادر التعليمية لضمان التنسيق الفعال جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي 89.13%، مما يعكس أهمية التواصل المؤسسي في تسهيل عمليات الإدارة التعليمية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة عساف (2017)، التي أشارت إلى أن وجود قنوات اتصال واضحة بين الإدارات التربوية يساهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي، خاصة في أوقات الأزمات. أما توفير دورات تدريبية للكوادر الإدارية في مجالات التخطيط والإدارة التربوية فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة 88.70%، مما يدل على اهتمام رياض الأطفال بتأهيل كوادرها الإدارية لمواجهة التحديات المختلفة.



وتتماشى هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة الشامي (2019)، التي شددت على أن التدريب المستمر في مجالات التخطيط التربوي والإدارة المؤسسية يعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على التعامل مع الأزمات وتطبيق استراتيجيات مستدامة. وجاء تشكيل فرق متخصصة لمتابعة تنفيذ البرامج التعليمية وتقييم فعاليتها في المرتبة الثالثة بنسبة 88.26%، مما يعكس أهمية فرق المتابعة والتقييم في تحسين الأداء التعليمي وضمان تحقيق الأهداف المرجوة. وتدعم هذه النتيجة ما ذكرته دراسة الشميري (2020)، التي بينت أن وجود لجان متابعة متخصصة داخل المؤسسات التعليمية يسهم في تعزيز جودة التعليم والاستجابة الفورية للتحديات الطارئة. أما تحديث السياسات الإدارية لاعتماد إجراءات أكثر مرونة في الأزمات فقد حل في المرتبة الرابعة بنسبة 87.83%، مما يشير إلى توجه رياض الأطفال نحو تبني أنظمة إدارية مرنة تتكيف مع المتغيرات الطارئة. وقد أكدت دراسة أبو الرب (2024) أن تعديل السياسات الإدارية خلال الأزمات يسهم في تعزيز استقرار المؤسسات التعليمية، من خلال توفير استراتيجيات تتناسب مع الظروف الاستثنائية. وفي المرتبة الأخيرة، جاء اعتماد آليات تقييم دورية لتعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق التحسين المستمر بوزن نسبي 85.65%، مما يدل على إدراك رياض الأطفال لأهمية التقييم المستمر في رفع مستوى الأداء الإداري والتعليمي. وقد أشارت دراسة جفال (2016) إلى أن تطبيق أنظمة تقييم دورية داخل المؤسسات التعليمية يسهم في تعزيز الكفاءة التشغيلية وضمان التحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة للأطفال.

ويُعزى هذا التأثير الكبير - من وجهة نظر الباحث - إلى حرص رياض الأطفال على تبني استراتيجيات إدارية متطورة تعزز من استقرار العملية التعليمية وتضمن استمراريته في ظل الأزمات. فقد أسهمت آليات تحسين الاتصال وتوفير التدريب للكوادر الإدارية في رفع كفاءة الأداء المؤسسي، بينما عزز تشكيل فرق متخصصة من فاعلية متابعة تنفيذ البرامج التعليمية وضمان تحقيق أهدافها. كما أن اعتماد سياسات مرنة مكّن رياض الأطفال من التكيف السريع مع التحديات المختلفة، مما ساعد في استدامة العملية التعليمية رغم الظروف الصعبة. ومع ذلك، تظل الحاجة قائمة لتعزيز أنظمة التقييم المؤسسي وضمان استمراريته، بهدف تحقيق تحسن مستدام في جودة التعليم والإدارة داخل هذه المؤسسات.

المجال الخامس: الدعم المجتمعي والتعاون الدولي:

جدول (15):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الخامس: الدعم المجتمعي والتعاون

الدولي

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	تلعب المبادرات المجتمعية دورًا محوريًا في دعم رياض الأطفال خلال الأزمات	4.22	1.05	84.35	2	مرتفعة جداً
2	أسهم التعاون مع المنظمات الدولية في توفير دعم مالي وتحتي للمؤسسات التعليمية.	4.00	1.17	80.00	6	مرتفعة
3	يسهم إشراك أولياء الأمور في تحسين البيئة النفسية للأطفال داخل الروضة.	4.30	1.01	86.09	1	مرتفعة جداً
4	يساعد تعزيز الشراكات بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص في تطوير خدمات رياض الأطفال	4.07	1.08	81.30	5	مرتفعة
5	تنظم حملات تطوعية لتقديم دعم مادي ومعنوي للرياض المتضررة.	4.20	1.17	83.91	3	مرتفعة
6	تسهم المشاركة في المؤتمرات الدولية في تسليط الضوء على التحديات والإنجازات.	4.15	1.11	83.04	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية للدعم المجتمعي والتعاون الدولي	4.16	0.93	83.12%		مرتفعة

يتضح من الجدول (15) أن مجال الدعم المجتمعي والتعاون الدولي حصل على درجة مرتفعة، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 83.12%، مما يعكس الدور البارز للمجتمع المحلي والشراكات الدولية في تعزيز استدامة رياض الأطفال خلال الأزمات. وقد جاء إشراك أولياء الأمور في تحسين البيئة النفسية للأطفال داخل الروضة في المرتبة الأولى بوزن نسبي 86.09%، مما يدل على الأثر الإيجابي لمشاركة الأسرة في دعم الاستقرار النفسي للأطفال. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أورده دراسة عساف (2017)، التي أكدت أن تعزيز دور الأسرة في البيئة التعليمية يسهم في تحسين التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال، خاصة في البيئات غير المستقرة. أما دور المبادرات المجتمعية في دعم رياض الأطفال خلال الأزمات، فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة 84.35%، مما يشير إلى أهمية الجهود التطوعية والمجتمعية في تقديم الدعم المباشر للمؤسسات التعليمية.



وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة الشامي (2019)، التي بينت أن المجتمعات المحلية قادرة على لعب دور فاعل في دعم المؤسسات التعليمية، سواء من خلال توفير الموارد أو تعزيز المبادرات التي تسهم في استمرارية التعليم. وفي المرتبة الثالثة، جاءت الحملات التطوعية التي تقدم دعماً مادياً ومعنوياً لرياض الأطفال المتضررة بنسبة 83.91%، مما يعكس أهمية العمل التطوعي في تخفيف الأعباء عن المؤسسات التعليمية خلال الأزمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشميري (2020)، التي أشارت إلى أن الحملات التطوعية تلعب دوراً جوهرياً في تحسين الخدمات التعليمية، خاصة في المناطق المتضررة من النزاعات أو الكوارث. أما المشاركة في المؤتمرات الدولية لتبسيط الضوء على التحديات والإنجازات فقد جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة 83.04%، مما يعكس أهمية تبادل الخبرات والتجارب على المستوى الدولي في تحسين واقع التعليم في رياض الأطفال. وتؤكد دراسة أبو الرب (2024) أن الانخراط في المحافل الدولية يسهم في تعزيز فرص الحصول على التمويل والشراكات الاستراتيجية التي تدعم تطوير المؤسسات التعليمية. وجاء تعزيز الشراكات بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص في تطوير خدمات رياض الأطفال في المرتبة الخامسة بنسبة 81.30%، مما يشير إلى الحاجة إلى تكامل الجهود بين القطاعين العام والخاص لتحسين البنية التحتية التعليمية. وقد أوضحت دراسة جفال (2016) أن التعاون بين القطاعات المختلفة يسهم في تقديم حلول مستدامة لتطوير المؤسسات التعليمية، خاصة في ظل الأزمات. وأخيراً، جاء التعاون مع المنظمات الدولية في توفير دعم مالي وتقني للمؤسسات التعليمية في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 80.00%، مما يعكس أهمية التمويل الخارجي في استدامة قطاع رياض الأطفال، رغم التحديات المتعلقة بالحصول عليه. وقد أشارت دراسة Schöler et al (2024) إلى أن الدعم الدولي يسهم في تحسين جودة التعليم وتقديم حلول مبتكرة، لكنه يحتاج إلى تكامل مع الجهود المحلية لضمان استمراريته.

ويُعزى هذا التأثير الكبير - من وجهة نظر الباحث - إلى الدور الفاعل الذي تلعبه المبادرات المجتمعية في دعم رياض الأطفال، سواء من خلال إشراك أولياء الأمور في تحسين البيئة النفسية للأطفال، أم عبر تنظيم حملات تطوعية توفر الدعم المادي والمعنوي اللازم لاستمرار العملية التعليمية. كما أن الشراكات الدولية والمشاركة في المؤتمرات أسهمت في لفت الانتباه إلى التحديات التي تواجه رياض الأطفال، إلا أن التعاون مع المنظمات الدولية لا يزال محدوداً، مما يستدعي تعزيز الجهود المحلية والدولية لضمان استدامة الدعم وتحسين الخدمات المقدمة.

المجال السادس: استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب:

جدول (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال السادس: استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	يتم إعداد خطط بديلة لضمان استمرار التعليم في حال تضرر المباني.	4.48	0.81	89.57	1	مرتفعة جداً
2	تُخصص أماكن مؤقتة وأمنة لاستيعاب الأطفال واستمرار التعليم.	4.39	0.83	87.83	2	مرتفعة جداً
3	تُوفر منصات إلكترونية للتعليم عن بعد في حال تعذر الحضور الشخصي.	4.20	1.07	83.91	4	مرتفعة جداً
4	تُستخدم الفصول الدراسية المتنقلة لضمان وصول التعليم للأطفال النازحين.	4.22	0.92	84.35	3	مرتفعة جداً
5	يتم توزيع حقائب تعليمية تحتوي على كتب وأنشطة تفاعلية للأطفال لضمان استمرارية التعلم.	4.20	1.15	83.91	5	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب	4.30	0.82	85.91%		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (16) أن استراتيجيات الطوارئ لضمان استمرارية التعليم أثناء الحرب جاءت بدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغت الدرجة الكلية للوزن النسبي 85.91%، مما يعكس أهمية تبني حلول مرنة تضمن استمرار العملية التعليمية في ظل النزاعات والصراعات. وقد جاء إعداد خطط بديلة لضمان استمرار التعليم في حال تضرر المباني في المرتبة الأولى بوزن نسبي 89.57%، مما يشير إلى الحاجة الملحة لوضع خطط استباقية لمواجهة الأزمات التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عساف (2017)، التي أكدت أن التخطيط المسبق للبدائل التعليمية يقلل من أثر النزاعات على الأطفال ويحد من الانقطاع التعليمي. أما تخصيص أماكن مؤقتة وأمنة لاستيعاب الأطفال واستمرار التعليم فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة 87.83%، مما يعكس أهمية تهيئة بيئات تعليمية بديلة تضمن شعور الأطفال بالأمان أثناء تلقيهم التعليم. وتدعم هذه النتيجة دراسة أبو الرب (2024)، التي أشارت إلى أن تخصيص مراكز تعليمية مؤقتة يقلل من التأثير النفسي السلبي للنزاعات على الأطفال ويساعدهم في المحافظة على استقرارهم التعليمي. وجاء استخدام الفصول الدراسية المتنقلة لضمان وصول التعليم للأطفال النازحين في المرتبة الثالثة



بنسبة 84.35%، مما يؤكد أهمية توفير حلول متنقلة تضمن عدم حرمان الأطفال النازحين من حقهم في التعليم. وقد أظهرت دراسة (Schöler et al. 2024) أن الفصول الدراسية المتنقلة تسهم في تقليل نسب الانقطاع عن التعليم، خاصة في المجتمعات التي تعاني من اضطرابات مستمرة. أما توفير منصات إلكترونية للتعليم عن بعد في حال تعذر الحضور الشخصي، فقد جاء في المرتبة الرابعة بنسبة 83.91%، مما يشير إلى دور التكنولوجيا في تقديم حلول بديلة لضمان استمرارية التعليم. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة الشامي (2019)، التي أكدت أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يكون بديلاً فعالاً في حالات الطوارئ، لكنه يتطلب بنية تحتية تقنية ملائمة لضمان فاعليته. وأخيراً، جاء توزيع حقائب تعليمية تحتوي على كتب وأنشطة تفاعلية للأطفال لضمان استمرارية التعلم في المرتبة الأخيرة بنسبة 83.91%، مما يعكس أهمية تزويد الأطفال بوسائل تعليمية تفاعلية تمكنهم من متابعة دروسهم في غياب البيئة المدرسية التقليدية. وقد أشارت دراسة أبو الرب (2024) إلى أن توزيع الموارد التعليمية في مناطق النزاع يعزز من قدرة الأطفال على التعلم الذاتي، ويقلل من الآثار السلبية الناتجة عن انقطاعهم عن المدرسة.

يُعزى هذا التأثير الكبير، من وجهة نظر الباحث، إلى استمرار النزاعات المسلحة، التي أدت إلى تضرر البنية التحتية التعليمية، ونزوح أعداد كبيرة من الأطفال، مما استدعى البحث عن بدائل تضمن استمرارية التعليم في ظل الأوضاع غير المستقرة. كما أن نقص الموارد التعليمية وتوقف المدارس التقليدية بسبب الصراعات؛ فرض الحاجة إلى استراتيجيات طارئة تتيح للأطفال فرصاً تعليمية بديلة، سواء عبر الفصول المتنقلة أو التعليم الإلكتروني. ومن هذا المنطلق، فإن تعزيز هذه الاستراتيجيات وتطويرها وفق احتياجات الأطفال في بيئات النزاع يعد ضرورة لضمان حقهم في التعليم، والحد من الآثار السلبية الناتجة عن الانقطاع الدراسي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

التوصيات العامة:

تطوير خطط وطنية لحماية رياض الأطفال وضمان استمرارية التعليم خلال الحرب، وتعزيز التعاون بين الجهات الحكومية والدولية لدعم الرياض المتضررة، وتوفير برامج نفسية متخصصة للأطفال والمربين، والضغط على الاحتلال الصهيوني لتسهيل إدخال مواد البناء والمستلزمات التعليمية والغذائية.



التوصيات المحددة:

إعادة تأهيل وبناء رياض الأطفال المتضررة وتوفير التمويل لتلبية احتياجات الأطفال والمربيات، مع تطبيق إجراءات عاجلة لضمان حمايتهم. ومن الضروري تسهيل إعادة فتح رياض الأطفال وفق معايير السلامة المعتمدة، وتنفيذ برامج دعم نفسي للأطفال والمربيات لمساعدتهم في التغلب على الآثار النفسية الناتجة عن النزاع. كما ينبغي تنظيم دورات تدريبية للمربيات لتعزيز قدراتهم على التعامل مع التحديات النفسية والتعليمية، مع استخدام الأنشطة الفنية كوسائل علاجية لتنمية مهارات الأطفال. ويجب توفير بدائل تعليمية مرنة مثل الفصول المتنقلة والتعليم الرقمي، بالإضافة إلى تخصيص أماكن آمنة للأطفال النازحين لضمان استمرارية تعلمهم. ويتمثل أحد الحلول في توزيع حقائب تعليمية لضمان توفر الأدوات اللازمة للتعلم، إلى جانب توفير وجبات غذائية متكاملة لتحسين حالتهم الصحية. ويجب تحسين شبكات المياه والصرف الصحي في المنشآت التعليمية، فضلاً عن تقديم خدمات صحية متنقلة لدعم احتياجات رياض الأطفال بشكل شامل.

مقترحات البحوث المستقبلية:

دراسة أثر الحرب على الصحة النفسية للأطفال، وتحليل فعالية استراتيجيات الصمود في مؤسسات رياض الأطفال، واستكشاف نماذج تعليمية بديلة في مناطق النزاعات، وتقييم دور المبادرات المجتمعية والدولية في دعم مؤسسات رياض الأطفال.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

التويجري، عبد العزيز. (2004) . *الحرب والسلام في الإسلام*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. (إيسيسكو).

جفال، يافا. نايف. (2016). *قياس مستوى المنعة النفسية والتكيف النفسي لدى الأطفال المعرضين لخطر الحروب ومقارنتهم بعينة من الأطفال الطبيعيين*، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة عمان الأهلية. كلية الآداب.

أبو الرب، هبة. (2024). *التداعيات النفسية والأكاديمية الناجمة عن حرب السابع من أكتوبر على الأطفال النازحين في قطاع غزة: دراسة تحليلية لآثار النزوح على الاستقرار الدراسي والسلوكي في سياق الحرب*. "مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية-الpal", 6(14), 59-83. <https://pal-ae.com/ojs/index.php/edu/article/view/181>



- العاروري، سوسن (2024). واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة ومجالات الدعم اللازمة أثناء وبعد الحرب لاستعادة التعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية. 6(14)، 84-100. DOI: <https://doi.org/10.69867/PEAJ0167.100-84>
- عساف، محمود (2017). تقويم برامج رياض الأطفال بمحافظات غزة في ضوء حقوقهم المشروعة من وجهة نظر مدراءها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(5) <https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/641>
- ابن فارس، أحمد (1979). معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون. ج. 3. دار الفكر.
- الفيروز آبادي، مجد الدين. (2009). القاموس المحيط. دار الفكر.
- الفيومي، أحمد. (2023). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. دار الكتب العلمية.
- الشامي، فدوى أحمد دياب (2019). اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 1(2)، ص 56-80
- شبير، محمد (2024). تصور استشرافي للنهوض بالعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام الفلسطينية بعد العدوان الإسرائيلي على غزة: تحليل استراتيجي لأفاق الإصلاح والتحديات المستقبلية. "مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية". 7(15)، 43-59
- الشميري، عبد الرقيب. عبده. حزام (2020). خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. 1(2)، 67-132.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1994). لسان العرب (ط. 3). دار صادر.
- مركز إبداع المعلم، والائتلاف التربوي الفلسطيني (2023). الحق في التعليم تحت النار تقرير حول واقع الحق في التعليم خلال العدوان على غزة <https://www.aceaa.net/articles/view/547/ar>
- مركز مسارات. (2021). السياسات الداعمة للصمود الفلسطيني. رام الله. <https://www.masarat.ps/files/files/booksomoud/sumoud%20doc.pdf>
- المسيري، عبد الوهاب. (1999). موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. الطبعة الأولى، المجلد الأول. دار الشروق.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017). قانون رقم (8) لسنة 2017م بشأن التربية والتعليم. جامعة بيرزيت.

Arabic References

- al-Tuwayjiri, 'Abd al-'Aziz. (2004). *al-ḥarb wa-al-salām fī al-Islām*. al-Munazzamah al-Islāmiyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Thaqāfah. (Isīskū).
- Jaffāl, Yāfā. Nāyif. (2016). *Qiyās mustawā al-mn 'h al-nafsīyah wa-al-takayyuf al-nafsī ladā al-aṭfāl alm 'rdyn li-khaṭar al-ḥurūb wmqārnthm b 'ynh min al-aṭfāl al-ṭabī 'iyin*, [Risālat mājistir ghayr manshūrah] Jāmi 'at 'Ammān al-Ahliyah. Kulliyat al-Ādāb.



- Abū al-Rabb, Hibat. (2024). al-tadā'iyāt al-nafsiyah wa-al-akādīmiyah al-nājimah 'an Ḥarb al-sābi' min Uktūbir 'alā al-aṭfāl al-Nāziḥīn fī Qitā' Ghazzah : dirāsah taḥlīliyah li-āthār al-nuzūḥ 'alā al-istiqrār al-dirāsī wa-al-sulūkī fī siyāq al-ḥarb ". *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīniyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 6 (14), 59-83. <https://pal-ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/181>
- al-Ārūrī, Sawsan. (2024) wāqī' al-Ta'lim al-Mudarrisī fī Qitā' Ghazzah wa-majālāt al-da'm al-lāzimah athnā' wa-ba'da al-ḥarb lāst 'adh al-Ta'lim min wījhat naẓar mudīrī al-Tarbiyah wa-al-ta'lim fī al-Ḍiffah al-Gharbiyah. *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīniyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*. 6 (14), § § 84-100. DOI : <https://doi.org/10.69867/PEAJ0167>
- 'Assāf, Maḥmūd (2017). Taqwīm Barāmij Riyād al-aṭfāl bīmḥāfzāt Ghazzah fī ḍaw' ḥqwqhm al-mashrū'ah min wījhat naẓar mdrā'hā. *Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 2 (5). [ahttps://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/64](https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/64)
- Ibn Fāris, Aḥmad. (1979) *Mu'jam Maqāyīs al-lughah, taḥqīq* 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn. J. 3. Dār al-Fikr.
- al-Fayrūz Ābādī, Majd al-Dīn. (2009). al-Qāmūs al-muḥīṭ. Dār al-Fikr.
- al-Fayyūmī, Aḥmad. (2023). al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr. Dār al-Kutub al-Ilmiyah.
- al-Shāmī, Fadwā Aḥmad Diyāb. (2019). aḍṭrābāt al-sulūk al-nātijah 'an ṣadmat al-ḥarb ladā talāmīdh al-marḥalah al-asāsiyah fī Madīnat Ṣan'a'. *Majallat Markaz Jazīrat al-'Arab lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-insāniyah*, 1 (2), §, 56-80
- Shubayr, Muḥammad. (2024) Taṣawwūr astshrafy lil-nuḥūd bi-al-'amalīyah al-ta'limīyah fī Mu'assasāt al-Ta'lim al-'āmm al-Filasṭīniyah ba'da al-'Adwān al-Isrā'īlī 'alā Ghazzah : taḥlīl istīrāṭijī li-āfāq al-iṣlāḥ wa-al-taḥaddiyāt al-mustaqbaliyah ". *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīniyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*. 7 (15), 43-59
- al-Shumayri, 'Abd al-Raqīb. 'Abduh. Ḥazzām (2020). khibrāt al-ḥarb alṣādmh wa-'alāqatuhā baḍṭrāb mā ba'da al-Ṣadmah ladā al-aṭfāl al-Nāziḥīn fī Muḥāfaẓat ib. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah*. 1 (2), 67-132.
- Ibn manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1994). Lisān al-'Arab (T. 3). Dār Ṣādir.
- Markaz Ibdā' al-Mu'allim, wa-al-i'tilāf al-tarbawī al-Filasṭīnī. (2023). *al-Ḥaqq fī al-Ta'lim taḥta al-nār taqrīr ḥawla wāqī' al-Ḥaqq fī al-Ta'lim khilāl al-'Adwān 'alā Ghazzah*. <https://www.aceaa.net/articles/view/547/ar>
- Markaz Masārāt. (2021). *al-Siyāsāt al-dā'imah lil-ṣumūd al-Filasṭīnī*. Rām Allāh. <https://www.masarat.ps/files/files/booksomoud/sumoud%20doc.pdf>



al-Misīrī, ‘Abd al-Wahhāb. (1999). *Mawsū‘at al-Yahūd wālyhwdytwālshywnyh*. al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-mujallad al-Awwal. dār alshrwq.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm al-‘Āli al-Filasṭīniyah. (2017). *Qānūn raqm (8) li-sanat 2017m bi-sha’n al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm*. Jāmi‘at Bīr Zayt.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

Cambridge University & UNRWA. (2023). Flexible learning strategies for conflict-affected children: A case study from Gaza. Cambridge University Press & UNRWA

Mondoweiss. (2024, September 30). The most precarious place in the world to be a child: Israel’s year of war on children. Retrieved from <https://mondoweiss.net/2024/09/the-most-precarious-place-in-the-world-to-be-a-child-israels-year-of-war-on-children>.

OCHA. (2024). Impact of conflict on education in Gaza. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. Retrieved from www.unocha.org.

Save the Children. (2022). The hidden scars: Psychological impact of war on children in Gaza. Save the Children International. Retrieved from www.savethechildren.org

Schöler, N., Gal, G., Wissow, L. S., & Seita, A. (2024). Stress and trauma symptoms in young Palestine refugee children following the May 2021 escalation in Gaza. *JAACAP Open*, 7(4), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.06.003>

Taché, A. (2003). *L’adaptation : un concept sociologique systémique*. Paris: Éditions L’Harmattan.

UNICEF. (2023). Education under fire: The impact of armed conflict on children’s learning in Gaza. United Nations Children’s Fund. Retrieved from www.unicef.org.

United Nations Development Programme. (2024). Supporting education resilience in Gaza: A framework for rebuilding and psychological recovery. United Nations Development Programme. Retrieved from www.undp.org.

World Bank. (2023). Education in crisis: The effect of conflict on schooling in Gaza. The World Bank Group. Retrieved from www.worldbank.





تأثير عدد بارامترات النموذج وطريقة التقدير وحجم العينة وشكل توزيع القدرة على دقة تقدير قدرات الأفراد دراسة محاكاة

د. أحمد علي حسن المعمرى**

a.almaamari@qu.edu.sa

أ. شكري أحمد حُجا بخاري*

Dr.shokribukhari@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من النموذج (أحادي-ثنائي-ثلاثي)، وشكل توزيع القدرة (طبيعي-ملتوي موجب-ملتوي سالب)، وحجم العينة (100-500-1000)، وطريقة التقدير (ML-MP-EP)، بالإضافة إلى التفاعلات الثنائية والثلاثية والرابعة بينها على دقة تقدير قدرات الأفراد، واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وأسلوب المحاكاة لتوليد البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (R) وحزمة [MIRT]، مع استخدام SPSS للتحليلات الإحصائية المكتملة، وExcel لحفظ البيانات وفرزها، وتم تطبيق تحليل التباين العاملي Factorial Anova (3×3×3)، مع حساب حجم التأثير (مربع إيتا)، واستخدام اختبار Bonferroni للمقارنات البعدية (Post Hoc)، وأظهرت النتائج وجود تأثير للنموذج وحجم العينة وشكل توزيع القدرة وطريقة التقدير والتفاعلات الثنائية والثلاثية والرابعة بينهما على دقة تقدير قدرات الأفراد إلا أن هذا التأثير لم يرق إلى الدلالة العملية.

الكلمات المفتاحية: بارامترات النموذج، توزيع القدرة، تقدير القدرة، دراسة المحاكاة

* طالب الدكتوراة، قياس وتقويم تربوي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم.

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

للاقتباس: بخاري، شكري أحمد حُجا؛ المعمرى، أحمد علي حسن. (2025). تأثير عدد بارامترات النموذج وطريقة التقدير وحجم العينة وشكل توزيع القدرة على دقة تقدير قدرات الأفراد دراسة محاكاة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (3)، 113-149.

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



Impact of Number of Model Parameters, Estimation Method, Sample Size and Ability Distribution Shape on Individuals' abilities Estimation Accuracy: A Simulation Study

Shokri Ahmed Khoga Bukhari*

Dr. Ahmed Ali Hasan Al-Maamari**

Dr.shokribukhari@gmail.com

a.almaamari@qu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the impact of the model (unidimensional–bidimensional–tridimensional), ability distribution shape (normal–positively skewed–negatively skewed), sample size (100–500–1000), and estimation method (ML–MP–EP), in addition to the two-way, three-way, and four-way interactions among them, on the accuracy of estimating individuals' abilities. The comparative descriptive approach was employed, using simulation methods to generate and analyze data using the R software and the [MIRT] package, along with SPSS for supplementary statistical analyses and Excel for storing, sorting, and organizing the data. A factorial ANOVA ($3 \times 3 \times 3$) was applied, along with the calculation of effect size (Eta squared), and the use of Bonferroni post hoc tests for multiple comparisons. The results showed that the model, sample size, ability distribution shape, estimation method, and their various interactions had a statistically significant effect on the accuracy of ability estimation. However, this effect did not reach practical significance.

Keywords: Model Parameters, Ability Distribution, Ability Estimation, Simulation Study.

* Ph.D. candidate in Educational Assessment and Measurement, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University

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

Cite this article as: Bukhari, Shokri Ahmed Khoga. & Al-Maamari, Ahmed Ali Hasan. (2024). Impact of Number of Model Parameters, Estimation Method, Sample Size and Ability Distribution Shape on Individuals' abilities Estimation Accuracy: A Simulation Study . *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 113-149

© 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

قبل ظهور نماذج الاستجابة للمفردة، اعتمدت النظرية الكلاسيكية على مؤشرات مثل معامل الثبات والصدق الكلي دون التمييز بين خصائص المفردات أو مستوى دقة تقدير معالم الأفراد، لكن مع مرور الوقت، ظهرت الحاجة إلى نماذج تركز على المفردة الواحدة بدلاً من النظر للاختبار ككل (Lord & Novick, 1968).

في أوائل الستينيات، بدأ ظهور أول نموذج في إطار نظرية الاستجابة للمفردة وهو نموذج راش (Rasch model)، الذي يفترض أن جميع المفردات لها القدرة التمييزية نفسها، مما يعني أن له معلمة واحدة فقط (الصعوبة) (Wright & Stone, 1979).

عند استخدام نموذج راش في تطبيقات ميدانية، لاحظ الباحثون أن المفردات تختلف في قدرتها على التمييز بين الأفراد، ما أدى إلى ظهور نموذج ثنائي المعلمة (2PL) ومن ثم ثلاثي المعلمة (3PL).

تم التمهيد لذلك من خلال دراسات بيرنباوم (Birnbbaum, 1968)، الذي أوضح رياضياً أن إدخال معلمات إضافية (مثل التمييز والتخمين) يؤدي إلى تحسين دقة التقدير، خاصة في الاختبارات ذات الطبيعة المتنوعة أو التي تحتوي على احتمالات عالية للتخمين.

لورد قام بتطبيق النماذج متعددة المعلمات في السياقات العملية، وأكد من خلال محاكاة إحصائية أن زيادة عدد معلمات المفردة (من معلمة واحدة إلى ثلاث معلمات) يؤدي إلى زيادة دقة واستقرار تقديرات معالم الأفراد، بشرط توافق النموذج مع البيانات وتوفر عينة كافية (Lord, 1980).

وبدأت النظرية بالتطبيق في مجالات متعددة مثل تصميم الاختبارات القياسية (GRE و SAT) وإنشاء بنوك المفردات واختبارات التكيف الحاسوبي (Computerized Adaptive Testing) CAT، مما أسهم في تقديم قياسات دقيقة تتسم بالاستقلال عن العينة والاختبار (Embretson & Reise, 2000).

وتُعد دراسة العوامل المؤثرة على دقة تقدير قدرات الأفراد والمفردات في نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) موضوعاً رئيسياً منذ منتصف القرن العشرين، إذ بدأت هذه الدراسات بالتزامن مع



تطوير النماذج الاحتمالية وتطبيقها على اختبارات القياس النفسي والتربوي، إذ أصبح من الضروري تقييم تأثير المتغيرات المختلفة مثل حجم العينة، وطرق التقدير، وشكل توزيع القدرة، وعدد البارامترات المستخدمة في النماذج.

ونجد أن بداية فكرة تأثير عدد معلمات المفردة على دقة التقدير كانت من ملاحظة محددات نموذج راش، الذي اعتمد على معلمة واحدة، ومع تعقيد التطبيقات التربوية والنفسية، ظهرت نماذج ذات معلمتين وثلاث معلمات، بفضل أعمال بيرنباوم Birnbaum ولورد Lord التي أثبتت عبر نماذج محاكاة وتحليل رياضي أن زيادة عدد المعلمات يؤدي إلى تقديرات أكثر دقة واستقراراً لقدرات الأفراد، خاصة في حالة تنوع خصائص المفردات أو وجود احتمالات للتخمين (Birnbaum, 1968; Lord, 1980).

وكانت بداية دراسة أثر حجم العينة على دقة تقدير معالم الأفراد في عام 1904، إذ نشر تشارلز سبيرمان Charles Spearman دراسة رائدة بعنوان: General intelligence objectively determined and measured إذ قدم مفهوم العامل العام (g factor) من خلال تحليل التباين بين اختبارات القدرات العقلية، ورغم أن سبيرمان Spearman لم يناقش حجم العينة بشكل مباشر، فإن استخدامه لأساليب إحصائية معقدة آنذاك استدعى الحاجة إلى عينات كافية لضمان دقة النتائج.

وفي عام 1910، ركز ثورندايك Thorndike على أهمية الاتساق في تقييم الأداء في دراسته التي تدور حول تقييم جودة الكتابة اليدوية وهي بعنوان: "The measurement of the quality of handwriting"، إذ أشار إلى أن التقييمات قد تختلف باختلاف العينات، مما يبرز أهمية حجم العينة في تحقيق تقديرات دقيقة (Thorndike, 1910).

وفي عام 1925 ناقش رونالد فيشر Ronald Fisher في كتابه: "Statistical methods for research workers"، أهمية حجم العينة في تقليل الخطأ المعياري وزيادة دقة التقديرات، وأوضح أن التباين في التقديرات يتناقص مع زيادة حجم العينة، مما يعزز من موثوقية النتائج (Fisher, 1925).

وفي عام 1935 قدم ثيرستون Thurstone في كتابه "The vectors of the mind" منهجية تحليل العوامل لتفسير التباين في الاختبارات النفسية، إذ أشار إلى أن استقرار العوامل المستخرجة



يعتمد على حجم العينة، إذ إن العينات الصغيرة قد تؤدي إلى نتائج غير مستقرة Thurstone, (1935).

فيمكن القول بأن دراسة أثر حجم العينة على دقة تقدير معالم الأفراد بدأت في أوائل القرن العشرين، إذ كان سيرمان (Spearman, 1904) وثورندايك (Thorndike, 1914) من أوائل الباحثين الذين تناولوا تأثير حجم العينة على دقة التقديرات في مجالات القياس، وقام فيشر (Fisher, 1922) بتقديم مفهوم المعلومات الإحصائية وأثر حجم العينة على دقة تقدير المعالم، موضحاً أن حجم العينة يزيد من دقة التقديرات، كما لعب ثورستون (Thurstone, 1931) دوراً كبيراً في تطوير النماذج الإحصائية لفهم العلاقة بين حجم العينة ودقة التقديرات في مجالات متعددة مثل القياس النفسي والتربوي.

أما عن بدايات دراسة أثر شكل توزيع القدرة على دقة تقدير معالم الأفراد، فكان رونالد فيشر أحد أبرز العلماء الذين أسسوا للكثير من المبادئ الإحصائية التي نستخدمها اليوم، وخاصة في تقدير المعالم من خلال البيانات التجريبية، ففي نظرية فيشر تم تقديم المعلومات الإحصائية كمقياس لحساسية تقدير المعالم بالنسبة لتغيرات في التوزيع الاحتمالي للبيانات، عندما يكون التوزيع أكثر توافقاً مع الافتراضات (مثل التوزيع الطبيعي)، تكون المعلومات الإحصائية أكثر دقة، مما يؤدي إلى تقديرات أدق، وفي أبحاثه الشهيرة التي نشرت في عام 1922 تحت عنوان: "On the Mathematical Foundations of Theoretical Statistics"، الذي وضع فيه فيشر Fisher كيف أن دقة التقديرات تعتمد على مدى توافق التوزيع الفعلي للبيانات مع الافتراضات المعتمدة في النماذج الإحصائية، واقترح فيشر أن الشكل الطبيعي للتوزيع يُعد الأكثر فاعلية في تقدير المعالم بدقة، بينما التوزيعات الأخرى، مثل تلك التي تتسم بالانحراف أو الملتوية، يمكن أن تؤدي إلى تقليل دقة التقديرات بسبب انخفاض المعلومات التي تقدمها هذه التوزيعات (Fisher, 1922).

ومع تطور علم القياس النفسي في النصف الثاني من القرن العشرين، بدأ الباحثون في التوسع في تطبيقات فيشر على مختلف مجالات القياس، خاصة في اختبارات القدرات.

فرق لورد (Lord, 1953) في دراساته المبكرة بين التوزيع الطبيعي المفترض وتوزيعات غير طبيعية لقدرات الأفراد، وبدأ يشير إلى أن توزيع القدرة غير الطبيعي (مثل التوزيع الملتوي أو ثنائي المنوال) يمكن أن يضعف دقة التقدير في اختبارات القدرات، وافترض أن التوزيع الطبيعي للقدرات



هو الأساس الذي يتم من خلاله تقدير معالم الأفراد، وقد لا يكون - دائماً - صالحاً في البيئات التعليمية الحقيقية (Lord, 1953).

توسع لورد ونوفيك في كتابهما الشهير Statistical Theories of Mental Test Scores في الحديث عن أثر توزيع القدرة، وأكدوا أن النموذج الكلاسيكي يفترض توفر توزيع طبيعي، وأن هذا الافتراض قد لا يتحقق - دائماً - في العينات الحقيقية، وأشار بيرنباوم Birnbaum - ضمن إسهامه في الكتاب نفسه - إلى أن النماذج ثلاثية المعلمة تصبح أكثر حساسية لشكل التوزيع، خاصة إذا كان هناك انحراف أو تطرف في توزيع القدرة (Lord & Novick, 1968).

قام بيرنباوم (1968) Birnbaum بتوسيع هذا الفهم من خلال تطوير النماذج الحديثة لاستجابة الأفراد للمفردات (IRT)، وتمكن من تقديم طرق أكثر دقة لاحتساب المعلومات الإحصائية التي توفرها في اختبارات القدرات، مع مراعاة التأثيرات الناتجة عن الانحرافات في توزيع القدرات بين الأفراد (Birnbaum, 1968).

ومع تطور التقنيات الإحصائية، أصبح من الواضح أن شكل التوزيع لا يؤثر فقط على دقة تقديرات المعالم، بل يؤثر أيضاً على استقرار هذه التقديرات، خاصة مع ظهور أساليب مثل التحليل متعدد المتغيرات (دراسة أكثر من متغير واحد في وقت واحد) لفهم العلاقات بين المتغيرات المتعددة، إذ أصبح من الضروري فهم العلاقة بين الشكل الاحتمالي للتوزيع ودقته في القياس.

هذه التطورات في دراسة أثر شكل التوزيع على تقدير المعالم لم تكن مستقلة عن الأفكار التي بدأها فيشر، بل كانت توسيعاً وتطويراً لها في إطار النماذج الحديثة، إذ كانت المعلومات الإحصائية التي قدمها فيشر Fisher في عام (1922) هي الأساس لفهم تأثير الشكل التوزيعي على دقة التقدير، ووسع لورد ونوفيك (1968) Lord & Novick هذه الفكرة لتشمل تطبيقات عملية في القياس النفسي واختبارات القدرة، وجاء بيرنباوم (1968) Birnbaum ليظهر كيف يمكن أن تؤثر التوزيعات غير الطبيعية في الاستقرار والدقة في تقديرات معالم الأفراد.

ومن الدراسات الحديثة التي تناولت أثر هذه العوامل المختلفة على دقة التقدير:

دراسة شرفاوي وبن نابي (2022) التي هدفت إلى تقصي أثر طرق تقدير القدرة ومعالم المفردة على دقة التقدير باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على أسلوب المحاكاة للحصول على بيانات مولدة ثنائية الاستجابة (0,1) اختبارين الأول (20) مفردة



والثاني (40) مفردة وفق النموذج الأحادي المعلم (نموذج راش)، إذ تم توليد استجابات الأفراد بواقع حجم عينة (250) فردًا، 500 فرد، 1000 فرد، باستخدام برنامج (WinGen3) تبعًا للتوزيع الطبيعي للقدرة، التوزيع موجب الالتواء، توزيع بيتا = 4، والتوزيع سالب الالتواء توزيع بيتا = 2 وباعتماد على كل من: طرق تقدير القدرة، طريقة الأرجحية العظمى (ML)، طريقة توقع التوزيع البعدي (EAP)، وطريقة تعظيم الاقتران البعدي (MAP)، وطرق تقدير معالم المفردة، طريقة الأرجحية العظمى المشتركة (JML)، طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML)، وطريقة الأرجحية العظمى الشرطية (CML)، اعتمادًا على الخطأ المعياري للتقدير كمؤشر على دقة التقدير، وقد توصلت النتائج إلى أن طريقة الأرجحية العظمى الشرطية (CML) تقديرات أكثر دقة لتقدير المعلم صعوبة المفردة عند جميع مستويات حجم العينة وطول الاختبار في حالة شكل التوزيع الاعتدالي للقدرة، و أنتجت طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) تقديرات أكثر دقة لتقدير معلم صعوبة المفردة عند جميع مستويات حجم العينة وطول الاختبار في حالة شكل التوزيع الموجب والسالب الالتواء للقدرة.

أما دراسة (Al-Tarawnah & Al- Qahtani (2022) التي هدفت إلى مقارنة تأثير طول الاختبار على درجة تقدير معلمة القدرة في النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة وثلاثي المعلمات، باستخدام الطريقة البايزية للوضع المسبق المتوقع والاحتمال الأقصى، وتم اتباع المنهج التجريبي باستخدام طريقة مونت كارلو في المحاكاة، يتكون مجتمع الدراسة من جميع المواد ذات مستوى القدرة المحدد، وتشمل الدراسة عينات عشوائية من المواضيع والعناصر، أظهرت النتائج أن دقة تقدير معلمة القدرة في النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة وفق طريقة الاحتمالية القصوى وطريقة بايزي تزداد مع زيادة عدد فقرات الاختبار، وتشير النتائج إلى أن زيادة معلمة القدرة في النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمات تزداد مع زيادة عدد عناصر الاختبار، تتفوق طريقة بايزي فيما يتعلق بدقة التقدير في جميع ظروف حجم العينة، بينما في الاختبارات الطويلة تتفوق طريقة الاحتمالية القصوى في جميع الظروف.

كما هدفت دراسة الخرشة (2023) إلى تقصي أثر حجم العينة وعدد مفردات الاختبار على دقة تقدير معالم المفردات وقدرات الأفراد، في ضوء عدد نقاط التوزيع في برنامج بايلوج (3) Bilog Mg، ولتحقيق هدف الدراسة تم توليد بيانات ثنائية التدرج من خلال النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة لثلاثة اختبارات طول كل منها (20 ، 30 ، 60) مفردة، وأربعة مستويات لحجم العينة (200،



400، 800، 1200) باستخدام برنامج (WINGEN)، وتم تحليل البيانات المولدة تبعاً لاختلاف عدد نقاط الترتيب (15، 20، 25، 30) من خلال برمجة Bilog Mg3، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من طول الاختبار، وحجم العينة، والتفاعل بينهما في دقة تقديرات معالم المفردات (الصعوبة، التمييز، التخمين) ومعلمة القدرة للأفراد، وكانت تزداد دقة تقديرات معالم المفردات ومعلمة القدرة للأفراد بزيادة طول الاختبار وحجم العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعدد نقاط الترتيب في دقة تقديرات القدرة للأفراد، وبشكل عام تزداد دقة تقديرات القدرة للأفراد بزيادة عدد نقاط الترتيب.

أما بحث العنزي (2023) فهدف إلى التعرف على أثر اختيار نموذج نظرية الاستجابة للمفردة، وطرق التقدير والتفاعل بينهما في دقة تقدير بارامترات مفردات اختبار كاتل للذكاء وقدرات الأفراد. تكونت عينة البحث من (1104) مشاركين من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية بالملكة العربية السعودية، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم الزمنية (80.20) بانحراف معياري (1.31)، وتمثلت أداة البحث في اختبار كاتل للذكاء (المتحرر من أثر الثقافة) المقياس الثالث الصورة (أ)، واعتمد الباحث على البرامج الإحصائية (SPSS)، (BILOG-MG) واستخدم اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار شيفيه، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير بارامتر الصعوبة، ترجع لاختلاف النموذج المستخدم لصالح النموذج الأحادي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير بارامتر الصعوبة، ترجع لاختلاف طريقة التقدير، أو التفاعل بين النموذج المستخدم وطريقة التقدير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير بارامتر التمييز، ترجع لاختلاف النموذج المستخدم لصالح النموذج الثنائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير بارامتر التمييز، ترجع لاختلاف طريقة التقدير، أو التفاعل بين النموذج المستخدم وطريقة التقدير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير قدرات الأفراد، ترجع لاختلاف النموذج وطريقة التقدير والتفاعل بينهما، وقد أوصى البحث بضرورة مراعاة اختيار نموذج نظرية الاستجابة للمفردة الملائم للبيانات في ضوء افتراضات كل نموذج للحصول على دقة أعلى في تقدير بارامترات المفردات وقدرات الأفراد، وفق طرق التقدير المتعددة.



كما هدفت دراسة كريشان والعناتي (2023) إلى التحقق من أثر شكل التوزيع لدرجات الطلبة على الاختبارات الوطنية في دقة تقدير دالة معلومات المفردة وثبات الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (12000) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، تم استخدام البرنامج الإحصائي (BILOG_MG3) لتحليل البيانات في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة حسب النموذج ثلاثي المعلمة، إذ تم استخراج دالة معلومات الفقرة والخطأ المعياري لها باختلاف شكل التوزيع للبيانات، كما تم استخراج معاملات الثبات النظري والتجريبي، وأظهرت النتائج أن قيم متوسط الخطأ المعياري للتقدير لدالة معلومات المفردة الاختبارات الوطنية؛ كانت الأعلى في البيانات ذات الالتواء الموجب، وكانت قيم الثبات النظري والتجريبي للاختبارات الوطنية منخفضة في البيانات ذات الالتواء الموجب، كما كانت الفروق بين متوسطات الخطأ للبيانات ذات التوزيع المعتدل مع البيانات موجبة وسالبة الالتواء دالة إحصائيًا في مواد اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، في حين كانت الفروق غير دالة في مادة العلوم.

وهدف دراسة النفيعي (2024) إلى مقارنة قوة طرق اختيار نموذج الاستجابة للمفردة عديدة الاستجابة الأكثر مطابقة للبيانات في ضوء عدد من الشروط التجريبية، ولتحقيق ذلك تم تصميم دراسة محاكاة من خلال تصميم بحثي عاملي متقدم تم من خلاله دراسة أثر التفاعل بين طرق اختيار النموذج وكل من اختلاف عدد رتب الاستجابة (أربع رتب، وخمس رتب)، وشكل توزيع السمة المقاسة (ملتوي سالب واعتدالي وملتوي موجب)، وحجم العينة (500,1000) وذلك من خلال فحص معدلات قوة الاختبار، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: جميع معدلات القوة لجميع الطرق كانت كبيرة جداً وفقاً لمعيار كوهين المعدل، إذ كانت أكبر من القيمة (0.80) مما يدل على أن جميع الطرق لديها قدرة كبيرة جداً على تحديد نموذج نظرية الاستجابة للمفردة عديدة الاستجابة التربوية الأكثر ملاءمة، كما أن معدلات قوة الاختبار الإحصائي لا تختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين طرق اختيار النموذج الأكثر مطابقة للبيانات وعدد رتب الاستجابة، بينما اختلفت باختلاف التفاعل الثنائي بين طرق اختيار النموذج الأكثر مطابقة للبيانات وكل من شكل توزيع السمة المقاسة وحجم العينة.

أما دراسة شكار وبن نابي (2024)، فهدفت إلى التعرف على مختلف طرق تقدير معالم المفردة والقدرة في نظرية الاستجابة للمفردة وفق نموذج راش، بالإضافة إلى تحديد طرائق التقدير الأكثر



دقة في التقدير تحت ظروف مختلفة في عدد الفقرات وحجم العينة والنموذج اللوغاريتمي المستخدم، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد طرق مختلفة وعديدة، من أهمها طريقة الأرجحية العظمى بأساليبها الثلاثة، والطريقة "البيزية" بأسلوبها، وتوصل - من خلال إجراء المقارنة بين طرائق التقدير، واستناداً إلى مختلف الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية - إلى تفوق الطرق "البيزية" على طريقة الأرجحية العظمى، خاصة في العينات الصغيرة، أو عند استخدام النموذج اللوغاريتمي الثنائي، كما أنها أعطت تقديرات أقل خطأ مقارنة مع طريقة الأرجحية العظمى، بالإضافة إلى أنها تتمتع بثبات أفضل من تقديرات المعالم والأخطاء المعيارية التي يتم الحصول عليها من خلال طريقة الأرجحية العظمى، خاصة عند تقدير القدرات على أطراف متصل القدرة، كذلك بزيادة عدد الفقرات وحجم العينة.

مشكلة الدراسة

تُعَدّ عمليات التقدير الدقيقة لقدرات الأفراد من الأهداف الأساسية في مجالات القياس النفسي والتعليمي ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT)، وقد حظيت باهتمام كبير من الباحثين نظراً لدورها الحاسم في اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية وتقييم الأداء، وتعتمد دقة تقدير قدرات الأفراد على مجموعة من العوامل المؤثرة، مثل: عدد بارامترات النموذج المستخدم، وطرق التقدير، وشكل توزيع القدرة، وحجم العينة، وتؤثر هذه العوامل بشكل مباشر على مخرجات التقدير.

ركزت الدراسات الأولى في أثر عدد البارامترات على دقة التقدير على مقارنة النماذج الأحادية مع النماذج الثنائية والثلاثية، وأوضحت النتائج أن زيادة عدد البارامترات تحسّن من ملائمة النموذج للبيانات، لكنها تزيد أيضاً من متطلبات حجم العينة (Lord & Novick, 1968)، تلتها مجموعة من الدراسات التي أظهرت أن اختلاف النماذج يؤثر على تقدير القدرات (Embretson & Reise, 2000) مما يعكس أهمية اختيار النموذج المناسب حسب الغرض من التقدير. (Samejima, 1969; Choi et al., 1997)

أما فيما يتعلق بشكل توزيع القدرة فتم تناوله في الدراسات نظراً لتأثيره على دقة الطرق المستخدمة لتقدير معالم الأفراد، فهو يغير افتراضات النموذج الإحصائي، ويحدد كفاءة دوال المعلومات (Information Functions) للنموذج، وقد يؤثر على الأخطاء المعيارية ودقة التقدير، ومن الدراسات المبكرة في شكل توزيع القدرة دراسة (Samejima, 1969) التي أكدت على أهمية التوزيع



الطبيعي لتحقيق دقة عالية في التقدير، تلتها مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Hambleton et al., 1979) التي أظهرت أن التوزيع غير الطبيعي يمكن أن يؤدي إلى أخطاء في التقدير مثل التمييز واحتمالية التخمين في النموذج الثلاثي (3PL)، وبينت دراسة (Choi et al., 1997) أن الانحراف الشديد يقلل دقة التقدير ويزيد الأخطاء، وأظهرت دراسة (Dai et al., 2021) أن تأثير التوزيع المنحرف يمكن تقليله بزيادة حجم العينة، أو باستخدام نماذج متعددة البارامترات.

أما عن الدراسات المبكرة لتأثير حجم العينة، دراسة (Lord 1983) التي هدفت إلى تحديد الحد الأدنى من عدد المفحوصين اللازم للحصول على تقديرات دقيقة لبارامترات المفردات والقدرات، وأوضح أن العينات الصغيرة قد تؤدي إلى تقديرات غير مستقرة، خاصة عند استخدام نماذج متعددة المعايير مثل نموذج (3PL)، وتلت دراسته مجموعة من الدراسات في حجم العينة، إذ أوضحت دراسة (Choi et al., 1997) أن كبر حجم العينة يقلل من الخطأ المعياري لجذر المتوسط (RMSE) في تقدير القدرات، إذ يتناقص RMSE بشكل كبير حتى يصل إلى حجم عينة معين، ثم يبدأ معدل التحسن في الدقة بالانخفاض، كما أكدت على ذلك دراسة (Dai et al., 2021) التي أوضحت أنه يمكن تحسين التقدير بشكل ملحوظ قبل الوصول إلى 1000 مفحوص، ولكن بعده تكون الفوائد محدودة في دقة التقدير.

ومن المهم أن ندرك أن دراسة أثر هذه المتغيرات وتفاعلاتها مهمة جداً لرفع كفاءة أدوات القياس من خلال تحسين دقة التقدير، إذ أوصت الدراسات السابقة بدراسة أثر تفاعلات هذه المتغيرات، على سبيل المثال لا الحصر، دراسة كلٍّ من (شرفاوي وبن نابي، 2022؛ القضية، 2020؛ محمود، 2017) التي أوصت بدراسة طرق التقدير باستخدام النماذج اللوجستية الثنائية، ودراسة القضية (2020) التي أوصت بدراسة أثر النماذج الثلاثية على دقة تقدير قدرة الأفراد، ودراسة عبد الوهاب (2019) التي أوصت بدراسة أثر نموذج الاستجابة للمفردة على دقة تقدير معالم الأفراد، أما الدراسات التي أوصت بدراسة دقة التقدير تحت ظروف مختلفة من أشكال التوزيع (الحواري، 2015؛ الخرشة، 2018؛ شرفاوي وبن نابي، 2022؛ الحمدانية والنصراوي، 2020)، أما دراسة (كريشان والعناتي، 2023) فأوصت بدراسة أثر شكل التوزيع على دالة المعلومات في ضوء النموذج اللوجستي (أحادي المعلمة، ثنائي المعلمة، ثلاثي المعلمة)، أما عن الدراسات التي أوصت بدراسة أثر حجم العينة بأحجام مختلفة، دراسة كلٍّ من (البادية وآخرون، 2018؛ شرفاوي وبن



نابي ، 2022؛ ضعضع وآخرون، 2020؛ عبدالوهاب، 2019؛ الحمدانية والنصراوي، 2018؛ Fathi & Al_Alem, 2022)، وأوصت بعض الدراسات السابقة بدراسة طرق التقدير باستخدام البيانات المولدة مثل دراسة (الخواندة والنصراوي، 2020؛ الصبح، 2021؛ الحمدانية والنصراوي، 2018؛ Fathi & Al_Alem, 2022) مما يشكل الحاجة الملحة للقيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى تحديد أثر عدد بارامترات النموذج (أحادي، ثنائي، ثلاثي) وشكل توزيع القدرة (طبيعي، ملتو موجب، ملتو سالب)، وحجم العينة (صغيرة، متوسطة، كبيرة)، والتفاعلات الثنائية والثلاثية والرابعة بينهما على دقة تقدير قدرات الأفراد كمتغير تابع، وذلك من خلال دراسة محاكاة، إذ تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للميدان؛ فهي تسلط الضوء على العلاقة بين هذه العوامل وأثرها التفاعلي، مما يُمكن الباحثين والممارسين من فهم التفاعل بين العوامل المختلفة، واختيار النماذج الأكثر ملاءمة وفقاً لطبيعة البيانات وظروف التطبيق، ويسعى الباحثان - من خلال الدراسة الحالية - إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل تختلف تقديرات قدرات الأفراد باختلاف عدد بارامترات النموذج، وطرق التقدير، وشكل توزيع القدرة، وحجم العينة، والتفاعلات المشتركة بينها؟

ويتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في الكشف عن مدى تأثير تقدير قدرات الأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة في ضوء عدد من المتغيرات (عدد البارامترات، وطرق تقدير القدرة، وشكل توزيع القدرة، وحجم العينة) والتفاعلات المشتركة بينها.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية في أنها تعدّ إضافة نوعية للمكتبة العلمية في مجال القياس والتقويم، إذ تتميز بأهميتها النظرية العميقة التي تسهم في توسيع الفهم العلمي للعوامل المؤثرة في دقة تقدير قدرات الأفراد، وتتناول الدراسة مجموعة من العوامل الإحصائية والمنهجية، مثل حجم العينة، وعدد البارامترات، وطرق التقدير، وشكل توزيع القدرة، بالإضافة إلى التفاعلات المشتركة بينها ضمن إطار نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، كما تُثري هذه الدراسة الأدبيات العلمية من خلال اختبار الفروق بين النماذج التقديرية المختلفة في سياقات متنوعة من حيث خصائص البيانات، ما يوفر إطاراً معرفياً متقدماً يدعم الأسس النظرية للقياس، ويسهم في تطوير نماذج أكثر دقة وفعالية



لتقدير قدرات الأفراد، ويُعد هذا الإسهام النظري مرجعاً مهماً للباحثين الساعين إلى الارتقاء بممارسات القياس والتقويم، وتطوير نماذج قياس أكثر دقة وفعالية.

وتتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم معلومات دقيقة وعملية تُمكن المختصين في مجالي القياس والتقويم النفسي والتربوي من اختيار أكثر الأساليب والنماذج ملاءمةً لتقدير قدرات الأفراد، وذلك بما يتوافق مع ظروف الدراسة وخصائص البيانات المتاحة، كحجم العينة وشكل توزيع القدرة. وتسهم الدراسة في توجيه الممارسين نحو اتخاذ قرارات أكثر كفاءة فيما يتعلق بتصميم الاختبارات، وتحليل نتائجها، وتفسير مستويات الأداء بدقة أعلى، كما تُوفّر نتائج الدراسة أساساً تجريبياً يمكن الاعتماد عليه في تطوير الاختبارات بما يضمن أعلى درجات الدقة والموضوعية في تقدير القدرات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على توظيف بيانات مُولّدة باستخدام أسلوب المحاكاة (Simulation) من خلال برنامج R (الإصدار 4.4.2) The R Project for Statistical Computing، وذلك وفقاً لثلاثة نماذج لوجستية: النموذج الأحادي البارامتر (1PLM)، والنموذج الثنائي البارامتر (2PLM)، والنموذج الثلاثي البارامتر (3PLM)، وقد تم تنفيذ المحاكاة باستخدام ثلاثة مستويات لحجم العينة (100، 500، 1000)، وثلاثة أساليب تقدير إحصائي هي: أسلوب الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood - ML)، والتقدير البعدي المتوقع (Expected A Posteriori - EP)، والتقدير البعدي الأقصى (Maximum A Posteriori - MP). كما تم أخذ ثلاثة أشكال لتوزيع القدرة في الاعتبار: التوزيع الطبيعي، والتوزيع الموجب الالتواء، والتوزيع السالب الالتواء.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 1445-1446هـ/2024-2025 م.

مصطلحات الدراسة

بارامترات النموذج (Model Parameters):

عرفها (1985) Hambelton & Swaminathan بأنها القيم التي تمثل الخصائص الداخلية لنموذج معين وتستخدم لتحديد سلوك أو أداء النموذج في تحليل البيانات، كما عرفها (2004) Kim



Baker & بأنها المتغيرات التي تتحكم في أداء النموذج الرياضي أو الإحصائي ويتم تقديرها من البيانات للحصول على توقعات دقيقة.

توزيع القدرة (Ability Distribution):

عرفه (1980) Lord بأنه التوزيع الإحصائي الذي يمثل تنوع مستويات القدرة بين الأفراد في عينة ما، كما عرفه (2000) Embretson & Reise بأنه الكيفية التي توزع بها القدرة أو الكفاءة بين الأفراد في نموذج القياس النفسي، ويستخدم في تحديد مستويات أداء الأفراد.

تقدير القدرة (Ability Estimation):

هي عملية تكرارية تستخدم لحساب احتمالية الاستجابة الصحيحة للفرد على مفردات الاختبار للحصول على تقدير أولي لقدرة المفحوص، ومن ثم يتم التعديل على هذا التقدير بحيث يصبح التغير في موقع المفحوص أقل ما يمكن (بيكر وفرانك، 2010).

دراسة المحاكاة (Simulation Study):

عرفها (1987) Ripley بأنها طريقة بحث تعتمد على إنشاء بيانات محاكاة لتقدير الأداء المحتمل لنماذج أو فرضيات معينة، كما عرفها (Law & Kelton, 2000) بأنها أسلوب بحثي يُستخدم فيه نموذج حاسوبي لتمثيل سيناريوهات افتراضية واختبار الفرضيات عن طريق تكرار التجارب عبر بيانات محاكاة، مما يسمح بتحليل سلوك الأنظمة المعقدة في بيئات مُتحكم بها.

منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج التجريبي للإجابة عن تساؤل الدراسة، إذ تم توليد البيانات باستخدام أسلوب المحاكاة (بيانات مولدة)، تتميز البيانات المولدة عن البيانات الواقعية في أنها تضبط المتغيرات الخارجية، وتقدم قيمًا حقيقية للمعالم، مما يمكن مقارنتها مع القيم المقدره لفحص دقة التقدير بالاعتماد على البرامج المختلفة للتقدير، وتسهم البيانات المولدة في التخلص من تأثير بعض العوامل على استجابات الأفراد مثل الغش والتخمين، وتساعد أيضاً على ضبط الموقف الاختباري من خلال معالجة مشكلة اللامبالاة وترك الإجابة عن بعض المفردات، وتقدم نتائج نظرية يمكن الاعتماد عليها ميدانياً، وتسهّل عملية جمع البيانات والمعلومات، والتكلفة المادية.

إجراءات الدراسة

1. تم توليد بيانات ثنائية الاستجابة (0,1) باستخدام حزمة mirt من برنامج (R) الإصدار (4.2.2) لواحد وثمانين نموذجًا للبيانات وفقاً لمتغيرات الدراسة: عدد بارامترات النموذج (النموذج اللوجستي الأحادي، النموذج اللوجستي الثنائي، النموذج اللوجستي الثلاثي)، وشكل توزيع القدرة (ملتوي لليمين، طبيعي، ملتوي لليسار)، حجم العينة (100، 500، 1000)، وطرق التقدير (الأرجحية العظمى (ML)، التقدير البعدي المتوقع (EP)، التقدير البعدي الأقصى (MP)).

2. استخراج ملفات البيانات في صيغة Excel.

3. تهيئة البيانات المولدة على برنامج SPSS لمعالجتها إحصائياً.

4. إجراء تحليل البيانات لمعالجة البيانات المولدة، والإجابة عن سؤال الدراسة عن طريق استخدام برنامج (R).

5. تفسير ومناقشة النتائج.

6. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

قبل التطرق للإجابة عن سؤال الدراسة يجب ذكر الآتي:

1-المتغيرات المستقلة الأربعة المتضمنة في كل سؤال (عدد بارامترات النموذج، وحجم العينة، وشكل توزيع القدرة، وطريقة التقدير)، تُعد متغيرات بين المجموعات Between Subjects أو قياسات مستقلة، لأن عملية المحاكاة مبنية على أساس إنتاج بيانات جديدة data sets في كل عملية محاكاة، وكل مجموعة بيانات تجرى عليها وحدة تكرار replication، التي تمثل الحالة case، وتتكرر وحدات التكرارات طبقاً لعدد التكرارات المطلوبة في كل موقف بحثي (مثلاً استجابات 100 فرد افتراضي على اختبار مكون من 50 مفردة افتراضية ثنائية الاستجابة، بطريقة ML وتوزيع القدرة طبيعي وفقاً للنموذج أحادي المعلم)، فإذا تم تحديد عدد التكرارات=1000، سنجد 1000 تكرار replications ببيانات جديدة في كل موقف بحثي، وبالتالي لا توجد قياسات مكررة وإنما قياسات مستقلة، للمتغيرات المستقلة موضوع الدراسة.



2- يُعد تحليل التباين العاملي (Factorial Anova) الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة السؤال إذ أنه يستخدم عند دراسة تأثير متغيرين مستقلين أو أكثر على متغير تابع كمي، إذ يُمكن من خلاله التعرف على التأثيرات الرئيسية لكل متغير مستقل على حدة، بالإضافة إلى التأثيرات التفاعلية بين هذه المتغيرات، ولا يمكن هنا بحث إمكانية اللجوء لبدل لا بارامتري بعد فحص الافتراضات اللازمة، نظراً لكبر حجم العينة (81000 حالة)، وهذا العدد كبير جداً يجعل هناك مناعة إحصائية ضد انتهاك افتراض الاعتدالية، كما أن تساوي أحجام الخلايا نظراً لأن كل موقف بحثي يحتوي على 1000 تكرار يجعل افتراض التجانس متحقق (Field et al., 2012).

ينص سؤال الدراسة على الآتي:

هل تختلف تقديرات قدرات الأفراد باختلاف عدد بارامترات النموذج وحجم العينة وشكل توزيع القدرة وطريقة التقدير والتفاعلات المشتركة بينها؟

وقبل الإجابة عن السؤال يجب عرض الإحصائيات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية)، لكافة المواقف البحثية التي يتضمنها السؤال، ويوضح جدول 1 ذلك.

جدول 1

المتوسطات والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد وفقاً لعدد بارامترات النموذج وحجم العينة وشكل توزيع القدرة وطريقة التقدير والتفاعلات المشتركة بينها.

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
1000	1000	ML	Normal	-.000559203	.1820305433	1000
			p_skewed	-.029966587	.2345842836	1000
			n_skewed	.040665207	.2367697864	1000
			Total	.003379806	.2210936400	3000
1000	1000	MP	Normal	.000059440	.0028398613	1000
			p_skewed	-.007700205	.0020805202	1000
			n_skewed	.007777276	.0020344903	1000
			Total	.000045504	.0067413635	3000
1000	1000	EP	Normal	.000014353	.0005371908	1000
			p_skewed	-.000112903	.0000523577	1000
			n_skewed	.000114377	.0000537114	1000
			Total	.000005276	.0003265804	3000
1000	1000	Total	Normal	-.000161803	.1050739534	3000
			Total			

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
ML	3000		p_skewed	-0.012593232	.1359891051	3000
			n_skewed	.016185620	.1377863444	3000
			Total	.001143528	.1277035359	9000
	1000		Normal	.007093108	.1428578392	1000
			p_skewed	-.036473601	.1664957678	1000
			n_skewed	.037125117	.1652029877	1000
	3000		Total	.002581541	.1613596012	3000
			Normal	.000030053	.0024755054	1000
			p_skewed	-.007821175	.0017038625	1000
			n_skewed	.007846819	.0016866132	1000
	3000		Total	.000018565	.0066995562	3000
			Normal	.000004992	.0005185330	1000
MP	1000		p_skewed	-.000100405	.0000406997	1000
			n_skewed	.000101564	.0000423404	1000
			Total	.000002050	.0003122817	3000
	3000		Normal	.002376051	.0825318771	3000
			p_skewed	-.014798394	.0973653409	3000
			n_skewed	.015024500	.0966774287	3000
	9000		Total	.000867386	.0932389654	9000
			Normal	.005085106	.1445021471	1000
			p_skewed	-.042700799	.1557060686	1000
			n_skewed	.047003283	.1541402388	1000
	3000		Total	.003129197	.1558514445	3000
			Normal	.000101286	.0023545063	1000
EP	1000		p_skewed	-.007804295	.0016299664	1000
			n_skewed	.007829786	.0016781134	1000
			Total	.000042259	.0066650190	3000
	1000		Normal	-.000010417	.0004976977	1000
			p_skewed	-.000095940	.0000330724	1000
			n_skewed	.000094895	.0000330249	1000
	3000		Total	-.000003821	.0002988875	3000
			Normal	.001725325	.0834459444	3000
			p_skewed	-.016867011	.0917641861	3000
			n_skewed	.018309321	.0913081503	3000
	9000		Total	.001055878	.0900652099	9000
			Total			



النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
المجموع	ML	Normal	.003873004	.1574867316	3000	
		p_skewed	-.036380329	.1888604185	3000	
		n_skewed	.041597869	.1889354841	3000	
		Total	.003030181	.1818307600	9000	
	MP	Normal	.000063593	.0025642439	3000	
		p_skewed	-.007775225	.0018157179	3000	
		n_skewed	.007817960	.0018070208	3000	
		Total	.000035443	.0067013182	9000	
	EP	Normal	.000002976	.0005179863	3000	
		p_skewed	-.000103083	.0000433689	3000	
		n_skewed	.000103612	.0000445741	3000	
		Total	.000001168	.0003127755	9000	
	Total	Normal	.001313191	.0909454644	9000	
		p_skewed	-.014752879	.1101434829	9000	
		n_skewed	.016506480	.1105534272	9000	
		Total	.001022264	.1050571696	27000	

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
2PL	100	ML	Normal	.000662129	.0129255474	1000
		p_skewed	.053868724	.0259786275	1000	
		n_skewed	-.055294547	.0286626682	1000	
		Total	-.000254565	.0504114920	3000	
	MP	normal	.000054672	.0048398383	1000	
		p_skewed	-.016985712	.0068641254	1000	
		n_skewed	.017545309	.0069511169	1000	
		Total	.000204756	.0154402860	3000	
	100	EP	normal	.000020165	.0004088612	1000
			p_skewed	.000019458	.0001839926	1000
			n_skewed	-.000048958	.0013025136	1000
			Total	-.000003112	.0007957075	3000
	Total	normal	.000245655	.0079748498	3000	
		p_skewed	.012300823	.0339553309	3000	
		n_skewed	-.012599399	.0354073339	3000	
		Total	-.000017640	.0304403350	9000	

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
2PL	500	ML	normal	-0.000085110	0.0054969181	1000
			p_skewed	0.035895508	0.0163415259	1000
			n_skewed	-0.037782336	0.0157999170	1000
			Total	-0.000657313	0.0329754601	3000
2PL	500	MP	normal	0.000078245	0.0036564427	1000
			p_skewed	-0.013115210	0.0042567902	1000
			n_skewed	0.012913573	0.0043544634	1000
			Total	-0.000041131	0.0113915268	3000
2PL	500	EP	normal	0.000006416	0.0004372105	1000
			p_skewed	-0.000032764	0.0000946120	1000
			n_skewed	0.000030193	0.0000989936	1000
			Total	0.000001282	0.0002656979	3000
2PL	500	Total	normal	-0.000000150	0.0038192954	3000
			p_skewed	0.007582511	0.0229014398	3000
			n_skewed	-0.008279524	0.0235053689	3000
			Total	-0.000232387	0.0201429863	9000
2PL	1000	ML	normal	0.000107533	0.0048270637	1000
			p_skewed	0.032311851	0.0164480899	1000
			n_skewed	-0.032572341	0.0164606490	1000
			Total	-0.000050985	0.0298336236	3000
2PL	1000	MP	normal	-0.000028553	0.0032406084	1000
			p_skewed	-0.012324581	0.0040535314	1000
			n_skewed	0.012276094	0.0040461766	1000
			Total	-0.000025680	0.0107389144	3000
2PL	1000	EP	normal	0.000000761	0.0001911127	1000
			p_skewed	-0.000025927	0.0000279130	1000
			n_skewed	0.000025864	0.0000277085	1000
			Total	0.000000233	0.0001145827	3000
2PL	1000	Total	normal	0.000026581	0.0033578916	3000
			p_skewed	0.006653781	0.0212153087	3000
			n_skewed	-0.006756794	0.0213087598	3000
			Total	-0.000025477	0.0183044655	9000
المجموع	المجموع	ML	normal	0.000228184	0.0085778871	3000
			p_skewed	0.040692027	0.0222007049	3000
			n_skewed	-0.041883075	0.0232716690	3000



النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
2PL	المجموع	MP	Total	-0.000320954	0.0388069184	9000
			normal	0.000034788	0.0039694629	3000
			p_skewed	-0.014141834	0.0055994430	3000
			n_skewed	0.014244992	0.0057775998	3000
		EP	Total	0.000045982	0.0126941467	9000
			normal	0.000009114	0.0003627581	3000
			p_skewed	-0.000013078	0.0001227009	3000
			n_skewed	0.000002366	0.0007549686	3000
		Total	Total	-0.000000532	0.0004887829	9000
			normal	0.000090695	0.0054612935	9000
			p_skewed	0.008845705	0.0267419583	9000
			n_skewed	-0.009211906	0.0275567090	9000
				Total	-0.000091835	0.0235747994
النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
3PL	100	ML	normal	-0.090586941	0.1001303626	1000
			p_skewed	-0.063303308	0.0680701217	1000
			n_skewed	-0.115922462	0.0729045946	1000
			Total	-0.089937570	0.0843541582	3000
		MP	normal	0.029846459	0.0288659569	1000
			p_skewed	0.065957307	0.0348424880	1000
			n_skewed	0.062490039	0.0273621085	1000
			Total	0.052764602	0.0345841989	3000
		EP	normal	-0.018233261	0.0277253436	1000
			p_skewed	-0.028521554	0.0260489599	1000
			n_skewed	-0.016665992	0.0207824745	1000
			Total	-0.021140269	0.0255661359	3000
	Total	normal	-0.026324581	0.0795257403	3000	
		p_skewed	-0.008622518	0.0718165046	3000	
		n_skewed	-0.023366138	0.0865631211	3000	
		Total	-0.019437746	0.0798973516	9000	
	ML	normal	-0.008867334	0.0163078792	1000	
		p_skewed	-0.014952805	0.0221238962	1000	
		n_skewed	-0.046362504	0.0235139700	1000	
		Total	-0.023394214	0.0265678253	3000	

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
500	1000	MP	normal	.025393300	.0084805989	1000
			p_skewed	.090562822	.0176958441	1000
			n_skewed	.049533202	.0161244597	1000
			Total	.055163108	.0306400199	3000
	1000	EP	normal	-.000368725	.0028826561	1000
			p_skewed	-.001456008	.0028663240	1000
			n_skewed	-.000336051	.0003199837	1000
			Total	-.000720261	.0024103671	3000
	1000	Total	normal	.005385747	.0180990334	3000
			p_skewed	.024718003	.0496886160	3000
			n_skewed	.000944882	.0424831483	3000
			Total	.010349544	.0404965179	9000
1000	1000	ML	normal	-.001852570	.0055028487	1000
			p_skewed	-.018504834	.0203663519	1000
			n_skewed	-.031640331	.0160681107	1000
			Total	-.017332579	.0195674055	3000
	1000	MP	normal	.020468139	.0071249151	1000
			p_skewed	.080339805	.0134319875	1000
			n_skewed	.028331021	.0103037268	1000
			Total	.043046321	.0286062277	3000
	1000	EP	normal	-.000012857	.0000623613	1000
			p_skewed	-.000331016	.0014119233	1000
			n_skewed	-.000067944	.0001032707	1000
			Total	-.000137273	.0008295749	3000
3PL	1000	Total	normal	.006200904	.0113742580	3000
			p_skewed	.020501318	.0452207858	3000
			n_skewed	-.001125752	.0268618614	3000
			Total	.008525490	.0323378351	9000
	1000	ML	normal	-.033768949	.0711432516	3000
			p_skewed	-.032253649	.0482597769	3000
			n_skewed	-.064641766	.0582419457	3000
			Total	-.043554788	.0617746158	9000
	1000	MP	normal	.025235966	.0182512026	3000
			p_skewed	.078953311	.0258980214	3000
			n_skewed	.046784754	.0238680751	3000



النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
المجموع	500	EP	Total	.050324677	.0318061043	9000
			normal	-.006204948	.0181993250	3000
			p_skewed	-.010102859	.0199831053	3000
			n_skewed	-.005689996	.0142891700	3000
			Total	-.007332601	.0177591098	9000
	Total	normal	-.004912643	.0498928863	9000	
		p_skewed	.012198934	.0586759511	9000	
		n_skewed	-.007849003	.0588236942	9000	
		Total	-.000187571	.0566455548	27000	
		p_skewed	-.013133724	.1501000432	3000	
500	ML	n_skewed	-.043517267	.1577203695	3000	
		Total	-.028937443	.1461906046	9000	
		normal	.009986857	.0220299689	3000	
		p_skewed	.013757130	.0424121647	3000	
		n_skewed	.029270874	.0288914768	3000	
	MP	Total	.017671620	.0333020533	9000	
		normal	-.006066248	.0181729273	3000	
		p_skewed	-.009538333	.0201565985	3000	
		n_skewed	-.005533525	.0143677253	3000	
		Total	-.007046035	.0178159664	9000	
500	Total	normal	-.008746910	.0772187373	9000	
		p_skewed	-.002971642	.0915712734	9000	
		n_skewed	-.006593306	.0975741428	9000	
		Total	-.006103953	.0892263291	27000	
	ML	normal	-.000619778	.0833037752	3000	
		p_skewed	-.005176966	.1020151576	3000	
		n_skewed	-.015673241	.1037554038	3000	
		Total	-.007156662	.0969961216	9000	
		MP	normal	.008500532	.0131599086	3000
			p_skewed	.023208812	.0488367161	3000
500	MP	n_skewed	.023431198	.0209504916	3000	
		Total	.018380181	.0323672530	9000	
		EP	normal	-.000119106	.0017182728	3000
	p_skewed		-.000529726	.0017805103	3000	
	n_skewed		-.000068098	.0002733666	3000	
	Total	-.000238977	.0014519123	9000		

النموذج	حجم العينة	طريقة التقدير	توزيع القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
Total	9000		normal	.002587216	.0488762224	9000
	9000		p_skewed	.005834040	.0664733474	9000
	9000		n_skewed	.002563286	.0631842347	9000
ML	27000		Total	.003661514	.0600169945	27000
	3000		normal	.001113356	.0835585287	3000
	3000		p_skewed	-.009631260	.0963424780	3000
MP	3000		n_skewed	-.005736463	.0973759033	3000
	9000		Total	-.004751456	.0927351618	9000
	3000		normal	.006846957	.0107264659	3000
EP	3000		p_skewed	.020070310	.0434358837	3000
	3000		n_skewed	.016145634	.0109233491	3000
	9000		Total	.014354300	.0271589967	9000
Total	3000		normal	-.000007504	.0003098544	3000
	3000		p_skewed	-.000150961	.0008256649	3000
	3000		n_skewed	.000017605	.0000928799	3000
ML	9000		Total	-.000046953	.0005172774	9000
	9000		normal	.002650937	.0487259155	9000
	9000		p_skewed	.003429363	.0622551720	9000
MP	9000		n_skewed	.003475592	.0573196855	9000
	27000		Total	.003185297	.0563772728	27000
	9000		normal	-.009889253	.1013121538	9000
EP	9000		p_skewed	-.009313984	.1186611631	9000
	9000		n_skewed	-.021642324	.1236664353	9000
	27000		Total	-.013615187	.1150824292	27000
Total	9000		normal	.008444782	.0161071678	9000
	9000		p_skewed	.019012084	.0451497341	9000
	9000		n_skewed	.022949235	.0222046881	9000
ML	27000		Total	.016802034	.0311089537	27000
	9000		normal	-.002064286	.0109127163	9000
	9000		p_skewed	-.003406340	.0124703550	9000
MP	9000		n_skewed	-.001861339	.0086929536	9000
	27000		Total	-.002443988	.0108251014	27000
	27000		normal	-.001169586	.0600310136	27000
EP	27000		p_skewed	.002097253	.0746545561	27000
	27000		n_skewed	-.000184809	.0749650686	27000
	81000		Total	.000247619	.0702425279	81000



جدول 2

نتائج تحليل التباين العاملي لتأثير كل من عدد بارامترات النموذج وحجم العينة وشكل توزيع القدرة وطريقة التقدير والتفاعلات المشتركة بينها على قدرات الأفراد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا 2
النموذج	.024	2	.012	3.099	.045	.000
حجم العينة	1.637	2	.818	207.678	.000	.005
الطريقة	12.784	2	6.392	1621.876	.000	.039
توزيع القدرة	.152	2	.076	19.240	.000	.000
النموذج*حجم العينة	3.381	4	.845	214.497	.000	.010
النموذج*الطريقة	27.621	4	6.905	1752.128	.000	.080
النموذج*توزيع القدرة	7.824	4	1.956	496.349	.000	.024
حجم العينة*الطريقة	1.928	4	.482	122.287	.000	.006
حجم العينة*توزيع القدرة	.069	4	.017	4.394	.001	.000
الطريقة*توزيع القدرة	1.745	4	.436	110.697	.000	.005
النموذج*حجم العينة*الطريقة	3.897	8	.487	123.615	.000	.012
النموذج*حجم العينة*توزيع القدرة	.209	8	.026	6.623	.000	.001
النموذج*الطريقة*توزيع القدرة	17.630	8	2.204	559.176	.000	.052
حجم العينة*الطريقة*توزيع القدرة	1.332	8	.167	42.255	.000	.004
النموذج*حجم العينة*الطريقة*توزيع القدرة	.513	16	.032	8.130	.000	.002
الخطأ	318.904	80919	.004			

يتضح من الجدول (2) وجود تأثيرات دالة إحصائية لكل من: النموذج، حجم العينة، الطريقة، شكل توزيع القدرة، بالإضافة إلى التفاعلات الثنائية والثلاثية والرابعة بينها، على القدرة المقدرة، ومع ذلك، فإن معظم أحجام التأثير كانت لا تذكر (أقل من 0.01)، وتشمل تأثيرات كل من: النموذج، حجم العينة، توزيع القدرة، التفاعل بين حجم العينة والطريقة، بين حجم العينة وتوزيع القدرة، بين الطريقة وتوزيع القدرة، بين النموذج وحجم العينة وتوزيع القدرة، بين حجم العينة والطريقة وتوزيع القدرة، وأخيراً التفاعل الرباعي بين النموذج، حجم العينة، الطريقة، وتوزيع القدرة. أما التأثيرات التي جاءت بأحجام صغيرة (بين 0.01 وأقل من 0.06)، فقد شملت: الطريقة، التفاعل بين النموذج وحجم العينة، بين النموذج وتوزيع القدرة، بين النموذج وحجم العينة والطريقة، وبين النموذج والطريقة وتوزيع القدرة، في حين سجل تأثير واحد فقط بحجم متوسط (من 0.06 إلى أقل من 0.14)، وهو التفاعل بين النموذج والطريقة.

وللتعرف على اتجاه الفروق، تم إجراء مقارنات متعددة (Post Hoc) باستخدام اختبار بونفروني (Bonferroni)، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول 3

المقارنات البعدية للنماذج في متغير القدرة

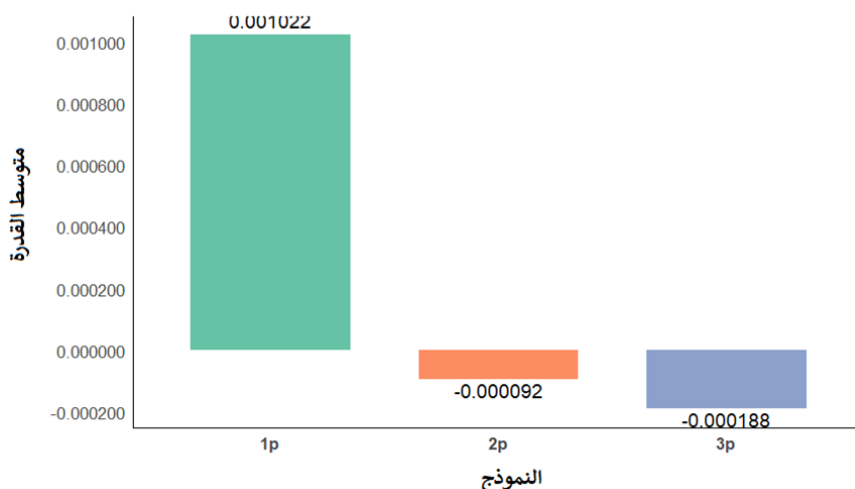
الفرق الثنائي	فرق المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	التأثير
النموذج الأحادي - النموذج الثنائي	0.001114099	0.0005403035	0.118	غير مؤثر
النموذج الأحادي - النموذج الثلاثي	0.001209835	0.0005403035	0.075	غير مؤثر
النموذج الثنائي - النموذج الثلاثي	0.000095736	0.0005403035	1.000	غير مؤثر

ويمكن توضيح متوسطات النماذج الثلاثة في القدرة المقدرة في شكل (1).



شكل 1

تأثير النموذج في القدرة:



يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ثنائية دالة إحصائية بين النماذج أسهمت في فروق القدرة المقدرة، على الرغم من أن الشكل (1) يُظهر أن متوسط القدرة في النموذج الأول يبدو أعلى ظاهرياً من النموذجين الآخرين، إلا أن هذا الفرق الظاهري لا يمكن الاعتماد عليه، نظراً لارتفاع قيم الانحرافات المعيارية مقارنة بالمتوسطات، مما يؤدي إلى تقليل الفروق الإحصائية وجعلها غير دالة.

جدول 4:

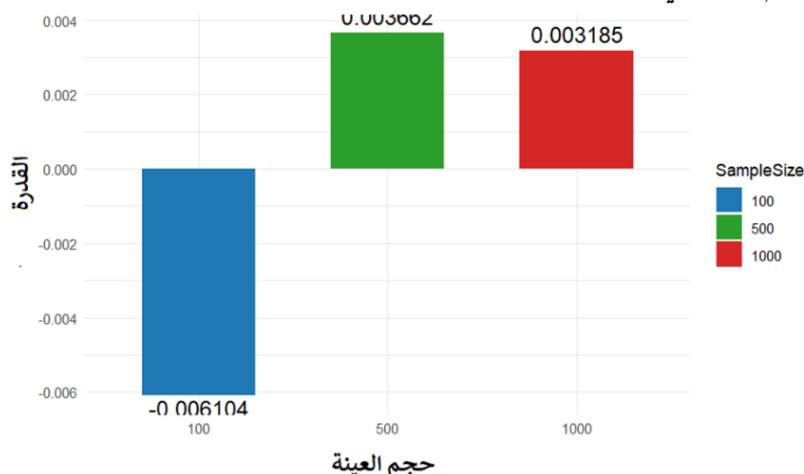
المقارنات البعدية لحجم العينة في متغير القدرة:

الفرق الثنائي	فرق المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	التأثير
100*500	-0.009765467*	.0005403035	.000	مؤثر
100*1000	-0.009289250*	.0005403035	.000	مؤثر
500*1000	.000476217	.0005403035	1.000	غير مؤثر

ويمكن توضيح متوسطات أحجام العينة الثلاثة في القدرة المقدرة في شكل (2).

شكل 2:

تأثير حجم العينة في القدرة:



يتضح من الجدول (4) وجود فرقين ثنائيين بين أحجام العينات، أسهما في ظهور فروق دالة إحصائية في القدرة، ما أدى إلى اختلاف القدرة المقدرة باختلاف حجم العينة، هذان الفرقان هما بين الحجمين (500-100) و(1000-100)، وذلك لصالح الحجمين الأكبرين 500 و1000، كما يظهر في الجدول (1)، ويتأكد هذا أيضاً من الشكل (2)، الذي يبين تفوق القدرة المقدرة عند حجمي العينة 500 و1000 مقارنة بحجم العينة 100.

جدول 5:

المقارنات البعدية لطريقة التقدير في متغير القدرة:

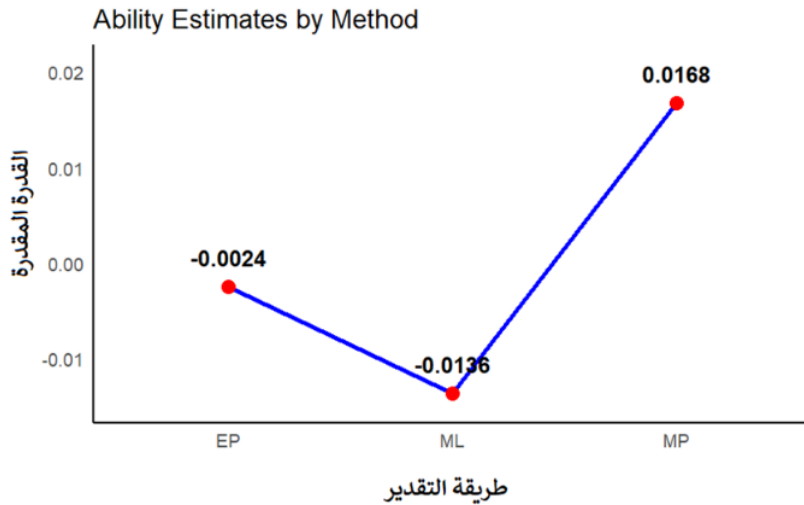
الفرق الثنائي	فرق المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	التأثير
الاحتمال الأقصى*	-0.030417221*	0.0005403035	.000	مؤثر
التقدير البعدي الأقصى				
الاحتمال الأقصى* التقدير البعدي المتوقع	-0.011171199*	0.0005403035	.000	مؤثر
التقدير البعدي الأقصى* التقدير البعدي المتوقع	0.019246022*	0.0005403035	.000	مؤثر



ويمكن توضيح ذلك في شكل 3

شكل 3:

تأثير طريقة التقدير في القدرة المقدرة:



يتضح من جدول (5) أن جميع الفروق الثنائية بين طرق التقدير كانت دالة إحصائية، مما يشير إلى أن طريقة التقدير تؤثر في القدرة المقدرة، على الرغم من أن حجم التأثير كان صغيراً، ووفقاً لبيانات جدول (1)، فإن اتجاه الفروق الثنائية كان على النحو الآتي: الفرق بين طريقتي التقدير بطريقة الأرجحية العظمى (الاحتمال الأقصى) (ML) وطريقة التقدير البعدي الأقصى (MP) كان لصالح طريقة التقدير البعدي الأقصى (MP)، والفرق بين طريقتي التقدير البعدي الأقصى (MP)، والتقدير البعدي المتوقع (EP) كان أيضاً لصالح طريقة التقدير البعدي الأقصى (MP)، في حين كان الفرق بين طريقتي التقدير البعدي المتوقع EP والأرجحية العظمى (الاحتمال الأقصى) ML لصالح طريقة التقدير البعدي المتوقع EP، كما يُظهر الشكل (3) فروقاً واضحة في القدرة المقدرة بين كل زوج من طرق التقدير، مما يعزز النتائج الكمية ويدعم وجود تأثير فعلي لاختلاف طريقة التقدير في نتائج القدرة.

جدول 6:

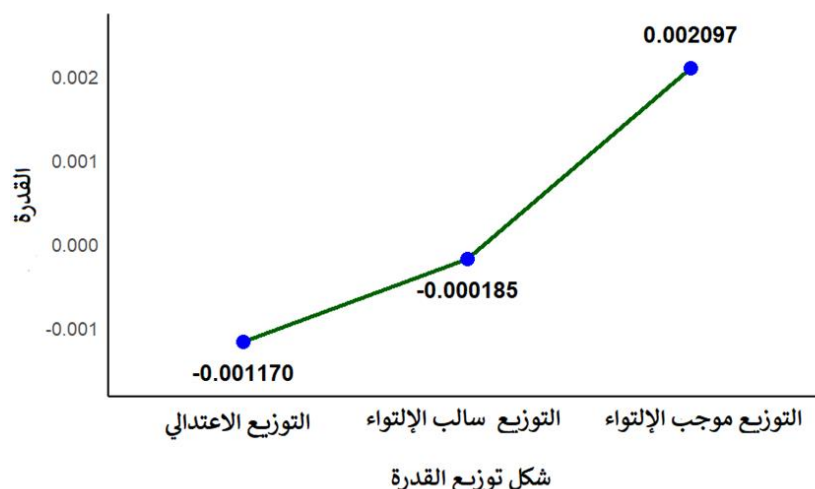
المقارنات البعدية لتوزيع القدرة في متغير القدرة:

الفرق الثنائي	فرق المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	التأثير
توزيع طبيعي * التواء موجب	-0.003266839*	0.0005403035	0.000	مؤثر
توزيع طبيعي * التواء سالب	-0.000984776	0.0005403035	0.205	غير مؤثر
التواء سالب * التواء موجب	-0.002282063*	0.0005403035	0.000	مؤثر

ويمكن توضيح ذلك في شكل 4:

شكل 4:

تأثير شكل التوزيع على القدرة:



يتضح من الجدول (6) وجود فرقين ثنائيين دالين إحصائياً لمتغير توزيع القدرة، مما يشير إلى أن اختلاف شكل توزيع القدرة يؤدي إلى تغير في القدرة المقدرة، رغم أن حجم التأثير كان ضئيلاً جداً (لا يُذكر)، وتظهر اتجاهات هذين الفرقين، كما هو موضح في الجدول (1)، وذلك على النحو الآتي:

الفرق بين التوزيع الاعتيادي والتوزيع الملتوي التواءً موجباً، لصالح التوزيع الملتوي التواءً موجباً، والفرق بين التوزيع الملتوي التواءً موجباً والتوزيع الملتوي التواءً سالباً، أيضاً لصالح التوزيع الملتوي التواءً موجباً.



أما الشكل (4)، فيُظهر بوضوح هذا الفارق بين القدرة المرتبطة بالتوزيع موجب الالتواء من جهة، وكل من التوزيع سالب الالتواء والتوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من جهة أخرى، ورغم وجود فرق ظاهري بين التوزيع سالب الالتواء والتوزيع الطبيعي (الاعتدالي) في القدرة المقدرة، إلا أن الانحرافات المعيارية الكبيرة المصاحبة لكل توزيع، كما هو موضح في الجدول (1)، قد قللت من دلالة هذا الفرق إحصائياً.

تفسير النتائج ومناقشتها

يتضح من جدول (2) أن تأثير النموذج على قدرات الأفراد بالكاد يُعد دالاً إحصائياً عند مستوى (0.05)، مع حجم تأثير معدوم تقريباً (0.000)، وبالرجوع إلى جدول (1)، نجد أن متوسطات النماذج الثلاثة في القدرة كانت على الترتيب: 0.001022، 0.000092، و 0.000188. وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما زاد عدد معلمات النموذج، انخفضت قيمة القدرة، إلا أن هذا الانخفاض لا يصل إلى مستوى الدلالة العملية، كما يتضح من نتائج المقارنات البعدية في جدول (3) عدم وجود فروق ثنائية دالة إحصائياً تفسر وجود تأثير للنموذج على قدرة الأفراد، مما يشير إلى الحاجة لإجراء دراسات إضافية لتأكيد هذه النتائج أو نقضها.

كما يتضح من جدول (2) أن تأثير حجم العينة على قدرات الأفراد دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، إلا أن حجم التأثير يُعد ضعيفاً جداً (0.005)، وبالرجوع إلى جدول (1)، تظهر متوسطات القدرة لأحجام العينات الثلاثة على النحو الآتي: 0.006104- لعينة حجمها 100، و 0.003662 لعينة حجمها 500، و 0.003185 لعينة حجمها 1000، وتشير هذه النتائج إلى أن أعلى متوسط قدرة تحقق عند حجم عينة 500، يليه 1000، ثم 100، وتظهر نتائج المقارنات البعدية في جدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً بين حجمي 500 و 1000، كذلك بين 100 و 1000، في حين لم تُسجل فروق دالة بين حجمي 500 و 1000، ما يشير إلى تقاربهما في التأثير، وبذلك يمكن القول إن زيادة حجم العينة حتى 500 تُسهم في تحسين القدرة المقدرة، بينما لا تحدث الزيادة بعد هذا الحد تأثيراً ملموساً.

ويتضح أيضاً من جدول (2) أن تأثير طريقة التقدير على قدرات الأفراد دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، مع حجم تأثير صغير (0.039)، ويتضح من جدول (5) أن الفرق بين طريقتي الأرجحية العظمى (الاحتمال الأقصى) (ML) والتقدير البعدي الأقصى (MP) كان لصالح التقدير



البعدي الأقصى (MP)، إذ بلغت قيمة الفرق 0.0192 وهي موجبة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن طريقة التقدير البعدي الأقصى MP تنتج تقديرات أعلى نسبيًا للقدرة مقارنة بطريقة الأرجحية العظمى ML، أما المقارنة بين طريقة الأرجحية العظمى (الاحتمال الأقصى) (ML) وطريقة التقدير البعدي المتوقع (EP) فقد أظهرت فرقًا سالبًا مقداره -0.0304، مما يعني أن طريقة التقدير البعدي الأقصى EP تعطي تقديرات أعلى من طريقة الأرجحية العظمى ML بشكل دال إحصائيًا، وأظهرت المقارنة بين طريقتي التقدير البعدي المتوقع EP وطريقة التقدير البعدي الأقصى MP فرقًا سالبًا مقداره -0.0117، ما يشير إلى تفوق طريقة التقدير البعدي الأقصى MP في إنتاج تقديرات أعلى مقارنة بطريقة التقدير البعدي المتوقع EP، ويُعزز الشكل (3) هذا التباين بين الطرق الثلاث، إذ يُبين اتجاه التقديرات ومتوسطاتها، ويُلاحظ أن طريقة الأرجحية العظمى ML أعطت أدنى متوسط لقدرات الأفراد، بينما كانت طريقة التقدير البعدي الأقصى MP هي الأعلى، تليها التقدير البعدي المتوقع EP.

كما يتضح من جدول (2) أن تأثير توزيع القدرة على قدرات الأفراد دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، مع حجم تأثير معدوم تقريباً (0.000)، وبالرجوع إلى جدول (6)، يظهر وجود تأثير دال إحصائيًا لشكل توزيع القدرة على التقديرات، إذ أظهرت المقارنات البعدية فروقًا في بعض أشكال التوزيع، فنجد الفرق بين التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) والتوزيع الموجب الالتواء كان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، بقيمة فرق سالبة (-0.0033)، مما يشير إلى أن التقديرات الناتجة عن التوزيع الموجب الالتواء كانت أعلى من تلك الناتجة عن التوزيع الطبيعي، والفرق بين التوزيع الطبيعي والتوزيع السالب الالتواء لم يكن دالًا إحصائيًا ($p = 0.205$)، ما يشير إلى عدم وجود فرق جوهري بين هذين الشكلين من التوزيع في تقدير القدرة، أما الفرق بين التوزيع السالب الالتواء والتوزيع الموجب الالتواء كان دالًا إحصائيًا، وبقيمة فرق بلغت (-0.0023)، بما يدل على أن التوزيع الموجب الالتواء يؤدي إلى تقديرات قدرة أعلى من التوزيع السالب الالتواء، ويُعزز ذلك ما هو موضح في الشكل (4)، إذ يتبين أن أعلى تقديرات للقدرة ظهرت مع التوزيع الموجب الالتواء (0.002097)، في حين أن أدنى التقديرات نتجت عن التوزيع الطبيعي (-0.001170)، بينما جاء التوزيع السالب الالتواء في المنتصف تقريبًا.



التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير قدرات الأفراد تعزى إلى كل من: نوع النموذج المستخدم (أحادي، ثنائي، ثلاثي الأبعاد)، وحجم العينة، وشكل توزيع القدرة، وطريقة التقدير، بالرغم من أن معظم الفروق لم ترتقِ إلى دلالة عملية، تُوصي الدراسة بما يأتي:

1. ضرورة مراعاة خصائص النموذج المستخدم في التحليل عند تقدير قدرات الأفراد، خاصة في الدراسات التي تستخدم نماذج الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد، لما للنموذج من تأثير ملحوظ على نتائج التقدير.

2. التأكيد على أهمية اختيار حجم عينة مناسب، إذ أظهرت النتائج أن العينات الصغيرة قد تؤدي إلى اختلافات غير دقيقة في تقدير القدرات، وإن كانت ذات دلالة إحصائية دون دلالة عملية.

3. الاهتمام بشكل توزيع القدرة عند إعداد البيانات أو تحليلها، إذ تبين أن التوزيعات الملتوية، وخاصة الملتوية التواءً موجباً، قد تؤثر على نتائج التقدير بشكل طفيف، مما يتطلب الانتباه لهذا العامل في تصميم الدراسات المستقبلية.

4. اختيار طريقة التقدير الأنسب (EP، MP، ML) بناءً على طبيعة البيانات والغرض من الدراسة، إذ تبين أن طريقة التقدير لها تأثير على دقة التقدير، وإن كان التأثير صغيراً.

5. تشجيع الباحثين في مجال القياس النفسي والتربوي على إجراء دراسات محاكاة إضافية تأخذ في الحسبان عوامل جديدة أو مستويات إضافية من العوامل الحالية.

6. الاعتماد على مقاييس الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية، لما لها من أهمية في تقديم نتائج أكثر واقعية وقابلة للتطبيق في البيئات التربوية والنفسية.

البحوث المقترحة:

1- دراسة أثر عدد معلمات النموذج، وحجم العينة، وطريقة التقدير، وشكل توزيع القدرة على دقة تقدير القدرة في النماذج متعددة الأبعاد.

2- دراسة أثر عدد معلمات النموذج، وحجم العينة، وطريقة التقدير، وشكل توزيع القدرة على دقة تقدير القدرة، باستخدام عينات واقعية.



3- تأثير متغيرات حجم العينة وشكل توزيع القدرة وطريقة التقدير على دقة تقدير النموذج

رباعي المعلم.

4- مقارنة النموذج رباعي المعلم والنموذج خماسي المعلم في دقة تقدير معالم الأفراد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

البادية، فاطمة حمد وابن كاظم، علي بن مهدي والمحرزي، راشد بن سيف. (2018). أثر حجم العينة على دقة تقدير خصائص المفردة والقدرة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم لطلبة الصف السابع بسلطنة عمان. مجلة دراسات، 73، (106)، ص، 125. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/94773>

بيكر، فرانك. (2010). أسس نظرية الاستجابة للفقرة. (ترجمة عبد الرحمن الطيريري والسيد محمد أبو هاشم وسوسن شلبي). مركز النشر والمطابع جامعة الملك سعود.

الحمدانية، منار مازن عبد الله و النصراوين معين سلمان سليم. (2020). مقارنة بين الطريقة البيزية وطريقة الأرجحية العظمى في دقة تقدير معلمة القدرة ومعلمة الصعوبة وفق نموذج راش باستخدام بيانات مولدة محاكاة. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 4، (1)، 111 -

144. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1091790>

الحواري، أروى. (2015). أثر طول الاختبار وشكل توزيع القدرة في تقديرات قدرة الأفراد وفق نموذج راش في نظرية استجابة الفقرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 29، (8)، 1463 - 1488. مسترجع

<http://search.mandumah.com/Record/931120>

الخرشة، طه عقله (2023). تقصي أثر حجم العينة وعدد فقرات الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد في ضوء عدد نقاط الترتيب في برنامج بايلوج. مجلة كلية التربية 113، (1)، 39. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1458389>

الخالدة، نايف عارف والنصراوين، معين سلمان (2020). دقة تقدير معالم الفقرات عند استخدام حالتين من النموذج اللوجستي الثلاثي المعلمة مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية

والنفسية، 4، (1)، 428 ص 399. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1091866>

شرفاوي، عبد الكريم وبين نابي، نصيرة (مدير بحث). (2022). طرق تقدير معالم الفقرة والقدرة وأثرها في دقة التقدير باستخدام نظرية الاستجابة لمفردة (راش أنموذجا) *Doctoral dissertation, University of*

algiers2 Abu El Kacem Saad Allah جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله.



شكار، هاجر وبن ناي، نصيرة (2024) طرائق تقدير معالم الفقرة والقدرة في نظرية الاستجابة للمفردة وفق نموذج راش. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* 13، عدد خاص، 491 - 514. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1469195>

طيفور، مصطفى وطومان، منار وضعضع، هبة. (2020). أثر حجم العينة وخطوط التقدير في دقة التقدير معالم نموذج راش، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 21(1)، 131-170.

عبد الوهاب، محمد محمود. (2019). أثر طريقة تقدير الدرجات ونموذج الاستجابة للمفردة في دقة تقدير بارامترات الأفراد والمفردات لاختبار صواب وخطأ متعدد. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 43(2)، 59-85. العنزي، سعود شايش. (2023). أثر نماذج الاستجابة للمفردة وطريقة التقدير في دقة تقدير معالم المفردات وقدرات الأفراد لاختبار كاتل للذكاء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. (4) 15. مسترجع من

<https://doi.org/10.54940/ep24224002>

القضاة، محمد عواد. (2020). أثر حجم العينة في دقة تقدير قدرة الفرد ودالة معلومات الاختبار. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 11 (5)، 1605-1632.

كريشان، أمجد سالم والعناتي، جهاد محمد. (2023). أثر شكل التوزيع لدرجات الطلبة على الاختبارات الوطنية في دقة تقدير دالة معلومات الفقرة وثبات الاختبار. *دراسات العلوم التربوية*. 50(2)، 102-116.

محمود، سومييه شكري. (2017). أثر شكل توزيع القدرة على ملائمة المفردات ودقة تقدير معلم الصعوبة في نموذج راش. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (86)، 543 - 571. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/941548>

النفيعي، عبد الرحمن عبد الله. (2024). مقارنة قوة طرق اختيار نموذج الاستجابة للمفردة عديدة الاستجابة الأكثر مطابقة للبيانات في ضوء اختلاف عدد رتب الاستجابة وشكل توزيع السمة المقاسة وحجم العينة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4 (2)، 564 - 594. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1501687>

Arabic References

Al-Bādiya, Faṭīma Ḥamd, Ibn Kāzīm, 'Alī bin Mahdī, & Al-Muḥrizī, Rāshid bin Saif. (2018). Athar ḥajm al-'aynah 'alā daqqat taqdīr khaṣā'īs al-mufrada wa al-quḍra fī ikhtibār al-tanmiyya al-mā'rifiyya fī mādḍa al-'ulūm li-ṭullāb al-ṣaff al-sābi' bi-Sulṭanat 'Umān. *Majallat Dirāsāt*, 73(106), 125. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/94773>

Baker, Frank. (2010). *Usūs naẓariyyat al-istiḡāba li-l-faqr* (Trans. 'Abd al-Raḥmān al-Ṭurayrī, al-Sayyid Muḥammad Abū Ḥashim, & Sawṣan Shalabi). Riyadh: Markaz al-Nashr wa al-Maṭābi', Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.

Al-Ḥamdāniyya, Manār Māzin 'Abd Allāh, & Al-Naṣrāwīn, Mu'ayyin Salmān Salīm. (2020). Muqārana bayna al-ṭarīqa al-Bayziyya wa al-ṭarīqa al-arjaḥiyya al-'uẓmā fī daqqat taqdīr mu'allamat al-quḍra wa



- mu'allamat al-ṣu'ūba wa-fq model Rāsh bi-istikhdām bayānāt muwallaḍa muḥakā. *Majallat Jāmi'at 'Umān al-'Arabiyya li-l-Buḥūth – Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawīyya wa al-Nafsiyya*, 4(1), 111–144. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1091790>
- Al-Ḥawwārī, Arwā. (2015). Athar tūl al-ikhtibār wa shakl tawzī' al-quḍra fī taqḍīrāt quḍrat al-afrād wa-fq model Rāsh fī naẓariyyat al-istiḡāba li-l-faqra. *Majallat Jāmi'at al-Najāh li-l-Buḥūth – al-'Ulūm al-Insāniyya*, 29(8), 1463–1488. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/931120>
- Al-Kharsha, Ṭaha 'Uqla. (2023). Taqṣī athar ḥajm al-'aynah wa 'adad faqarāt al-ikhtibār 'alā daqqat taqḍīr mu'allam al-faqrāt wa quḍrāt al-afrād fī ḍaw' 'adad nuqāt al-tarbī' fī barnāmaj Baylūj. *Majallat Kullīyyat al-Tarbīyya*, 113(1), 39. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1458389>
- Al-Khawālda, Nāyif 'Ārif, & Al-Naṣrāwīn, Mu'ayyin Salmān. (2020). Daqqat taqḍīr mu'allam al-faqrāt 'ind istikhdam ḥalatayn min al-model al-lūjisti al-thulāthī al-mu'allama. *Majallat Jāmi'at 'Umān al-'Arabiyya li-l-Buḥūth – Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawīyya wa al-Nafsiyya*, 4(1), 399–428. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1091866>
- Sharafawī, 'Abd al-Karīm, & Bin Nābī, Naṣīra (Dir. of research). (2022). Ṭurūq taqḍīr mu'allam al-faqra wa al-quḍra wa atharuhā fī daqqat al-taqḍīr bi-istikhdām naẓariyyat al-istiḡāba li-mufrada (Rāsh Model). Doctoral dissertation, University of Algiers 2 Abu El Kacem Saad Allah.
- Shkār, Ḥajar, & Bin Nābī, Naṣīra. (2024). Ṭarā'iq taqḍīr mu'allam al-faqra wa al-quḍra fī naẓariyyat al-istiḡāba li-l-mufrada wa-fq model Rāsh. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyya wa al-Ta'limiyya*, 13(Special Issue), 491–514. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1469195>
- Ṭayfūr, Muṣṭafā, Ṭūmān, Manār, & Ḍa'ḍa', Hiba. (2020). Athar ḥajm al-'aynah wa khuṭūt al-taqḍīr fī daqqat taqḍīr mu'allam model Rāsh. *Majallat Jarash li-l-Buḥūth wa al-Dirāsāt*, 21(1), 131–170.
- 'Abd al-Wahhāb, Muḥammad Maḥmūd. (2019). Athar ṭarīqat taqḍīr al-darajāt wa model al-istiḡāba li-l-mufrada fī daqqat taqḍīr barāmitr al-afrād wa al-mufradāt li-ikhtibār ṣawāb wa khaṭa' muta'addid. *Al-Majalla al-Dawliyya li-l-Buḥūth al-Tarbawīyya*, 43(2), 59–85.
- Al-'Anzī, Sa'ūd Shāyish. (2023). Athar namādhij al-istiḡāba li-l-mufrada wa ṭarīqat al-taqḍīr fī daqqat taqḍīr mu'allam al-mufradāt wa quḍrāt al-afrād li-ikhtibār Kātell li-l-ḍakā'. *Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā li-l-'Ulūm al-Tarbawīyya wa al-Nafsiyya*, 4(15). Retrieved from <https://doi.org/10.54940/ep24224002>
- Al-Quḍāh, Muḥammad 'Awād. (2020). Athar ḥajm al-'aynah fī daqqat taqḍīr quḍrat al-fard wa dāllat ma'lūmāt al-ikhtibār. *Majallat Kullīyyat al-Tarbīyya bi-l-Manṣūra*, 11(5), 1605–1632.
- Krīshān, Amjad Sālim, & Al-'Anātī, Jihād Muḥammad. (2023). Athar shakl al-tawzī' li-darajāt al-tullāb 'alā al-ikhtibārāt al-waṭaniyya fī daqqat taqḍīr dāllat ma'lūmāt al-faqra wa thabāt al-ikhtibār. *Dirāsāt: al-'Ulūm al-Tarbawīyya*, 50(2), 102–116.



Maḥmūd, Sūmiyya Shukrī. (2017). Athar shakl tawzī' al-quḍra 'alā mulā'amat al-mufradāt wa daqqat taqḍir mu'allam al-ṣū'ūba fī model Rāsh. *Dirāsāt 'Arabīyya fī al-Tarbiyya wa 'Ilm al-Nafs*, 86, 543–571. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/941548>

Al-Nafīrī, 'Abd al-Raḥmān 'Abd Allāh. (2024). Muqārana quwwat ṭurūq ikhtiyār model al-istiḡāba li-l-mufrada al-'adīda al-istiḡāba al-akthar muṭābaqa li-l-bayānāt fī ḍaw' ikhtilāf 'adad rūtub al-istiḡāba wa shakl tawzī' al-simma al-maqūsa wa ḥajm al-'aynah. *Majallat Jāmi'at Tabūk li-l-'Ulūm al-Insāniyya wa al-Ijtīmā'iyya*, 4(2), 564–594. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1501687>

ثانياً: المراجع الانجليزية

Al-Tarawnah, E., & Al-Qahtani, M. (2022). The effect of test length on the accuracy of estimating ability parameter in the two and three parameter logistic models: comparison by using the Bayesian method of expected prior mode and maximum likelihood estimation. *Journal of Educational and Social Research*, 12.(1) DOI: <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0015>

Birnbaum, A. (1968). *Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability*. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores* (pp. 397–479). Addison-Wesley.

Choi, S. W., Cook, K. F., & Dodd, B. G. (1997). Parameter recovery for the partial credit model using MULTILOG. *Journal of Outcome Measurement*, 1,(2) 114-142.

Dai, S., Vo, T., Kehinde, O., He, H., Xue, Y., Demir, C., & Wang, X. (2021). *Performance of polytomous IRT models with rating scale data: An investigation over sample size, instrument length, and missing data*. *Frontiers in Education*.

Embretson, S.E., & Reise, S.P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410605269>

Fathi, R. Al-alem, M. (2022). Accuracy Of Estimating Item Parameters And Individual' Ability Of Three Parameter Item Response Theory Model Using Joint Maximum Likelihood. *Journal of Positive School Psychology*. 2022,. 6,(8),pp. 1744-1759.

Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage Publications.

Fisher, R. A. (1922). On the interpretation of χ^2 from contingency tables, and the calculation of P. *Journal of the Royal Statistical Society*, 85(1), 87–94. <https://doi.org/10.2307/2340521>

Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers*. Oliver and Boyd.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1979). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications.

Law, A. M., & Kelton, W. D. (2000). *Simulation modeling and analysis*. (3rd ed.). McGraw-Hill.

Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.



- Lord, F. M. (1953). *On the statistical treatment of football numbers*. *Psychometrika*, 18(1), 31–44.
<https://doi.org/10.1007/BF02289259>
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.winsteps.com/a/Linacre-MFRM-book.pdf>
- Lord, F. M. (1983). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph Supplement*, 17(4). <https://www.psychometricsociety.org/sites/main/files/file-attachments/mn17.pdf>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Thorndike, E. L. (1910). *Journal of Educational Psychology*: 1.(1) pp,5-12 Teachers College, Columbia University. <https://psycnet.apa.org/record/1926-01409-001>
- Thorndike, E. L. (1914). *Educational psychology: Volume III—Mental work and fatigue and individual differences*. Teachers College, Columbia University.
- Thurstone, L. L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38(5), pp,406–427.
<https://doi.org/10.1037/h0071093>
- Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind: Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits*. University of Chicago Press.
- Wright, B. D., & Stone, M. H. (1979). *Best test design*. MESA Press.





تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي لديهم

هيا بنت محمد بن سعيد الشهري *

hayalshehri@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بمهارات التعلم الذاتي لديهم، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي؛ وتكوّنت عينتها من (1960) طالبًا وطالبة من عمادة السنة المشتركة، وتم تطوير أداتين لقياس كل من التصورات ومهارات التعلم الذاتي بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون تصورات إيجابية مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لُبُعد التصورات الشخصية (4.30)، ولُبُعد التعليمي (4.36)، كما بلغ المتوسط العام لامتلاك مهارات التعلم الذاتي (4.05)، وجاءت المهارات التنظيمية في المرتبة الأولى تليها مهارات التقويم الذاتي، ثم التوجه والتحكم، وأخيرًا مهارات استخدام مصادر التعلم. كما كشفت النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات لصالح الإناث في البُعد الشخصي، وفروق تعزى إلى المسار الأكاديمي في المهارات التنظيمية ومهارات التوجه والتحكم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي إذ بلغ معامل الارتباط الكلي (0.882) عند مستوى دلالة (0.00)، وقد أوصت الدراسة بإدماج مفاهيم الذكاء الاصطناعي بشكل منهجي في المقررات الدراسية، لتعزيز وعي الطلبة بتقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية، كما اقترحت الدراسة إجراء دراسة مقارنة بين تصورات طلبة الجامعات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، مهارات التعلم الذاتي، تصورات الطلبة.

* أستاذة مناهج وطرق التدريس المساعد، قسم مهارات تطوير الذات، عمادة السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود، السعودية.

للاقتباس: الشهري، هيا بنت محمد بن سعيد. (2025). تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي لديهم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(3)، 196-150.

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



Perceptions of King Saud University Students towards Artificial Intelligence in Relation to their Self-Learning Skills

Haya Mohammed Saeed Alshehri*

hayalshehri@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the perceptions of King Saud University students towards artificial intelligence in relation to self-learning skills. A correlational descriptive methodology was adopted. The sample consisted of 1,960 male and female students from the Deanship of the Preparatory Year. Two instruments were developed to measure perceptions and self-learning skills. Findings revealed that students held highly positive perceptions, with a mean score of 4.30 for the personal dimension and 4.36 for the educational dimension. The overall mean for self-learning skills was 4.05, with organizational skills ranking first, followed by self-evaluation skills, orientation and control skills, and finally, learning resource utilization skills. Results also indicated statistically significant differences in perceptions favoring female students in the personal dimension, as well as differences attributable to academic track in organizational skills and orientation and control skills. A statistically significant positive correlation was found between perceptions and self-learning skills (overall correlation coefficient = 0.882 at a significance level of 0.00). The study recommended integrating artificial intelligence concepts into curricula and enhancing student awareness of its technologies. It also suggested conducting a comparative study between the perceptions of students in public and private universities.

Keywords: Artificial intelligence, self-learning skills, student perceptions.

*Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Self-Development Skills Department, Deanship of the Preparatory Year, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alshehri, Haya Mohammed Saeed. (2025). Perceptions of King Saud University Students towards Artificial Intelligence in Relation to their Self-Learning Skills. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 150-196.

© 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):

في ظل التقدم المعرفي المتسارع والانتشار الواسع للتكنولوجيا عبر مختلف جوانب الحياة، أصبح الاعتماد على التقنية عاملاً محورياً يدعم معظم الأنشطة والاهتمامات اليومية، ما جعلها ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، من هذا المنطلق بات من الضروري على المجتمعات مواكبة هذه التطورات واستغلال هذه الإمكانيات، لذلك ظهرت العديد من الابتكارات التقنية التي تشكل جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، ولعل الذكاء الاصطناعي من أبرز هذه الابتكارات، الذي حظي باهتمام متزايد من قبل التربويين لما يمتلك من خصائص هائلة تهدف إلى تعزيز إنتاجية الطلبة وتحسين مستويات الأداء بأقل قدر من الجهد والوقت، ومن هنا برزت الحاجة إلى تحديد الاستراتيجيات المثلى لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل المجال التعليمي لتحقيق أقصى استفادة منها (صدقة وبنات، ٢٠٢٣).

إذ تتمتع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بحضور واسع واستخدامات متنوعة، لاسيما في المجال التعليمي إذ باتت تسهم في تطوير بيئة تعليمية تفاعلية تدعم الفهم العميق وتقدم محتوى تعليمياً جذاباً، وتكمن فاعليتها في قدرتها على تحليل أداء المتعلمين وتكييف العملية التعليمية بما يتناسب مع احتياجاتهم ومستوياتهم المعرفية. (Lee et al., 2017)

وفي هذا السياق صممت العديد من البرامج التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات فئات متعددة من المتعلمين، إذ تتيح فرص الوصول إلى الموارد الرقمية والتواصل الفعال بين المتعلمين، كما تدعم مفهوم اللامركزية والتعلم الذاتي وتعزيز المشاركة النشطة في البيئة التعليمية (Woolf et al., 2013).

وتعد العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم علاقة تكاملية، إذ يسهم التعلم في تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية، بينما يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات تحليلية وتفاعلية لدعم هذا النمو، كما أسهمت البيئة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في إتاحة فرص التفاعل المباشر بين المتعلمين والأجهزة الذكية، مما ساعدهم في اكتشاف مفاهيم جديدة بطرائق علمية، وقد أظهرت الدراسات أن هذه البيئات تؤثر إيجابياً على المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم، فضلاً عن تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات لدى المتعلمين (How & Hung, 2019).



في ضوء الخصائص والإمكانات التي تتمتع بها تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن توظيف هذه التطبيقات في تنمية مجموعة من المهارات الجوهرية لدى المتعلمين، ومن أهمها مهارات التعلم الذاتي، إذ إن ثورة المعلومات والاتصالات تفرض على الأنظمة التعليمية ضرورة مواكبتها والاستفادة منها، إذ يعد مجال التعليم الأداة الأساسية لإعداد الأفراد وتمكينهم من مواجهة التحولات المعرفية والتكنولوجية المستمرة، ولا يجب النظر للتعليم بأنه وسيلة لتنظيم المعرفة فقط وإنما وسيلة لإعداد المتعلمين ليكونوا مواطنين فاعلين قادرين على التكيف مع الحاضر والمستقبل، وهو ما يؤكد أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم (Tomask,2019).

وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على أهمية التحول في العملية التعليمية من أسلوب التلقين والحفظ إلى التعلم الذاتي، الذي يمنح المتعلم دوراً نشطاً في اختيار المعارف وتحليلها ونقدها وتقويمها، ويأتي هذا التوجه استجابة للتحدي الذي تواجه المؤسسات التعليمية في مواكبة المستجدات العملية في مختلف التخصصات، إذ بات من الضروري أن يمتد التعلم خارج أسوار القاعة الدراسية، وأن تنقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم نفسه، باعتباره باحثاً عن المعرفة ومشاركاً في بنائها. وهذا هو مبدأ التعلم الذاتي الذي يُعد أحد أساليب التعلم التي تمكن المتعلم من التقدم وفقاً لقدراته واحتياجاته وميوله (المطيري، 2017).

مشكلة الدراسة (Research Problem):

أحدثت إسهامات الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في مجال تطوير التعليم، إذ أتاحت مزايا متعددة لكل من المعلمين والمتعلمين (Malik et al.,2019)، وينظر إلى هذا المجال بوصفه نقطة التقاء بين علوم الذكاء الاصطناعي وعلوم تكنولوجيا التعليم، بهدف تعميق فهم كل من المعلمين والمتعلمين لكيفية التعلم، وتوضيح أثر العوامل الخارجية المؤثرة فيه بفضل تقنية الذكاء الاصطناعي، ومن هنا تشكل ما يعرف بـ "الذكاء الاصطناعي التعليمي" وهو جوهر التكامل بين التقنية والتعليم، بما يساهم في جعل عملية التعليم والتعلم والإدارة التعليمية أكثر ذكاءً وفاعلية (Mu. 2019).

وضمن الإطار نفسه، نظم مركز اليوبيل للتميز التربوي مؤتمراً إقليمياً، وكان أحد محاوره الرئيسية موضوع الذكاء الاصطناعي، إذ سلط المؤتمر الضوء على الفرص الواعدة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعلم، مؤكداً على ضرورة تبني الذكاء الاصطناعي كعنصر



أساسي للنهج التعليمي، كما أوضح المؤتمر أهمية التطوير المستمر لقدرات المعلمين وجميع العاملين في المنظومة التعليمية (مركز اليوبيل للتميز التربوي، 2019).

وانطلاقاً من إدراك المملكة العربية السعودية لدورها الريادي والحضاري على المستويات العربية والإسلامية والعالمية، جاءت رؤية المملكة (2030) كمشروع وطني طموح يسعى إلى إحداث تغييرات نوعية في مختلف القطاعات، وقد أولت الرؤية اهتماماً كبيراً ضمن محور اقتصاد مزدهر وتحديداً في مرتكز "فرصة مثمرة" في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي واستثمارها كأداة استراتيجية لتحقيق التحول الرقمي الشامل في شتى المجالات، ويعد هذا التوجه ركيزة أساسية لتحقيق التقدم التكنولوجي الداعم للنمو الاقتصادي المستدام (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 1437هـ).

كما كشفت بعض الدراسات العربية عن العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي، مثل (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ عقلان والقداح، 2020؛ جرجس، 2021؛ رجب والزقود، 2022؛ صالح، 2023؛ علام ودرويش، 2024؛ المستادي وآخرون، 2024؛ الأكلبي، 2025)، إذ أكدت على الدور البارز لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز استقلالية المتعلم ودعمه لاكتساب مهارات التعلم الذاتي.

ولندرة الأبحاث المتعلقة بدراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة - على حد علم الباحثة -، وبناء على نتائج الدراسات السابقة، وتوصيات المؤتمرات، واستجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية في تطبيق الذكاء الاصطناعي لتحقيق رؤية (2030) تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي لديهم.

أسئلة الدراسة (Research Questions):

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي؟
2. ما مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التعلم الذاتي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس والمسار؟

4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي؟

أهداف الدراسة (Research Aims):

تمثلت أهداف الدراسة في الأهداف الآتية:

1. الكشف عن تصورات طلبة جامعة الملك سعود حول الذكاء الاصطناعي.
2. الكشف عن مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التعلم الذاتي.
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس والمسار.
4. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي.

أهمية الدراسة (Significance of the Research):

تكتسب الدراسة أهميتها في الجانبين النظري والتطبيقي من الآتي:

أ. الأهمية النظرية للدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في المحاور الآتية:

1. تأخذ بالتوجهات الحديثة، ومواكبة التغيرات التي طرأت على الأنظمة التربوية، ويركز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
2. تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي.
3. تعد الدراسة من أوائل الدراسات التي تربط بين تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهاراتهم في التعلم الذاتي، مما قد يفتح مجالاً أعمق للتفاعل بين التقنية والمهارات التعليمية.
4. تستجيب لمتطلبات رؤية المملكة (2030) التي تهدف إلى التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كل المجالات، ومنها المجال التعليمي.



ب. الأهمية التطبيقية للدراسة:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في المحاور الآتية:

1. تزود المختصين وصناع القرار التربوي ببيانات ميدانية حول مدى جاهزية الطلبة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي.
2. توجه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية، وأصحاب القرار، لمحاولة تذليل المعوقات أمام سبل توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في دعم التعلم الذاتي وتعزيزه.
3. تسهم في توفير البيانات المهمة في المجال، كنواة لبحوث أخرى؛ تربط بين الذكاء الاصطناعي ومهارات القرن الحادي والعشرين ومن ضمنها التعلم الذاتي.
4. توفر الدراسة أدوات بحث؛ قد تفيد الباحثين والمهتمين في إجراء دراسات وبحوث أخرى تتكامل مع نتائج الدراسة الحالية.

حدود الدراسة (Research Limits):

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- أ- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الحدود الموضوعية الآتية:
 - تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي وتشمل التصورات (الشخصية-التعليمية).
 - مهارات التعلم الذاتي وتشمل أربعة مجالات هي: (المهارات التنظيمية- مهارات التوجه والتحكم- مهارات استخدام مصادر التعلم- مهارات التقويم الذاتي).
- ب- الحدود البشرية والمكانية: جميع طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة (ذكور وإناث)، في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- ج- الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1445هـ - 2023م.

مصطلحات الدراسة (Research Terms):

1. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

تُعرف اليونسكو (UNESCO.2021) الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه: نظم برمجية أو أجهزة تحاكي قدرات البشر على التعلم والفهم والتكيف، وتعمل بشكل مستقل أو بالمشاركة مع الإنسان لتحقيق أهداف معرفية أو عملية.



أما المعهد الوطني للمعايير والتقنية الأمريكي (NIST,2022) فيعرفه بأنه: قدرة الآلات على تنفيذ وظائف تتطلب عادة الإدراك البشري في التعلم، والتفكير، والتفاعل مع البيئة.

ويعرف إجرائيًا بأنه: تطبيقات وبرمجيات ذكية يستخدمها طلبة جامعة الملك سعود لتنفيذ مهام تعليمية وتفاعلية تساهم في تحسين التعلم، ويقاس ذلك من خلال استجابات الطلبة على مقياس التصورات الذي أعدته الباحثة، ويتضمن بعدين: شخصي وتعليمي، يعكسان مواقفهم واتجاهاتهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

2. مهارات التعلم الذاتي (Self-Learning Skills):

يعرف المييري (2019، ص.71) التعلم الذاتي بأنه: "قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه، لتحقيق أهداف المادة المقررة، وهو يعد من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريب، سواء للدراسين أو المدرسين أنفسهم، وتعلم المتعلم بنفسه دون المعلم واستخدام الوسائل المتاحة لديه والأساليب التكنولوجية الحديثة"

بينما تعرف التريكي (2022، ص. 1096) مهارات التعلم الذاتي بأنها: "مجموعة من المهارات التي تتمثل في التعامل مع الوسائط، والوعي بالذات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، والتفاعل وفهم الآخرين، وذلك لتحقيق أغراض شخصية".

وتعرف مهارات التعلم الذاتي إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات التعلم الذاتي الذي أعدته الباحثة، ويتكون من أربعة محاور: المهارات التنظيمية، ومهارات التوجه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي ويقاس هذا المقياس قدرة الطلبة على إدارة تعلمهم بأنفسهم، واتخاذ القرارات، وتنظيم الجهد، واستخدام الوسائل الرقمية والتقليدية للحصول على المعرفة بما يتوافق مع احتياجاتهم الفردية، إضافةً إلى قدرتهم على متابعة تقدمهم الأكاديمي وتقويمه ذاتيًا.

السنة الأولى المشتركة: وتُعرف كذلك بالسنة التحضيرية، وهي المرحلة الجامعية الأولى التي يلتحق بها الطلبة بعد القبول، وقد تمتد فصلاً دراسياً واحدًا أو فصلين دراسيين بحسب مسار الطالب. وتضم ستة مسارات رئيسة: المسار الصحي، مسار العلوم الطبية التطبيقية، مسار التمريض، المسار العلمي، مسار إدارة الأعمال، والمسار الإنساني. يدرس خلالها الطلبة مقررات عامة ومشتركة بين مختلف التخصصات، وتُعد هذه المرحلة متطلبًا أساسيًا قبل الانتقال إلى التخصصات الأكاديمية.



المفاهيم النظرية للدراسة (Theoretical Concepts of the Study):

1. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

تاريخ تطور الذكاء الاصطناعي: لخص الربيعية وآخرون (2022) أبرز المحطات المهمة في رحلة ظهور الذكاء الاصطناعي وتطوره في الجدول الآتي:

جدول 1

يوضح أبرز المحطات لظهور الذكاء الاصطناعي

التاريخ	المرحلة التي وصل إليها ظهور الذكاء الاصطناعي
1956-1952	ميلاد الذكاء الاصطناعي
1974-1956	السنوات الذهبية للذكاء الاصطناعي
1980-1974	الشتاء الأول للذكاء الاصطناعي
1987-1980	عصر الازدهار الأول
1993-1987	الشتاء الثاني للذكاء الاصطناعي
2011-1993	عصر الازدهار الثاني
2011 - الآن	الذكاء الاصطناعي في شتى مجالات الحياة

يتضح من الجدول (1): أن بداية الذكاء الاصطناعي كانت في عام 1952 على يد العالم جون مكارثي (John McCarthy) الذي يُعد المؤسس الحقيقي لهذا العلم، ثم شهد هذا المجال مراحل متعددة من التطور، إذ بلغ ذروة الازدهار في عامي 1980 و 1987، بينما مر بفترات ركود في عامي 1987 و 1993، نتيجة ظروف سياسية وتقنية، ثم عاد لينتعث من جديد ابتداءً من عام 2011، ليستمر تطوره بوتيرة متسارعة حتى وقتنا الحاضر، متجسداً في تطبيقات متنوعة مثل الهواتف الذكية، المنصات التعليمية، السيارات ذاتية القيادة، والمنازل الذكية، ما يعكس الأثر الواسع للذكاء الاصطناعي في مختلف مجالات الحياة.

أهداف الذكاء الاصطناعي (AI): نشأ الذكاء الاصطناعي كأحد فروع علوم الحاسب الآلي التطبيقية، التي تُعنى بدراسة الذكاء البشري ومحاكاته، بهدف تطوير جيل جديد من الأنظمة الحاسوبية القادرة على أداء مهام معقدة تتطلب مستويات عالية من التحليل، والإدراك، الاستنتاج. ويُعد هذا المجال من العلوم الحديثة التي تستند إلى خلفيات ومرجعيات علمية متنوعة، وقد أشار كانادي (Kanade, 2022) إلى مجموعة من الأهداف الأساسية لهذا العلم وهي:



1. تعزيز قدرة الأنظمة على التعامل مع المواقف والمشكلات أو التعامل مع مشكلة غير مكتملة البيانات بالاعتماد على نظرية الاحتمالات، بما يمكنها من اتخاذ قرارات عقلانية في مواقف معقدة.
 2. تمثيل المعرفة البشرية بشكل منظم وذلك باستخدام معلومات من الواقع لدعم عملية الذكاء المنطقي، وتوسيع قواعد البيانات والنماذج التحليلية، لتحقيق الأهداف المرجوة.
 3. يسهم في تطوير آليات تخطيط دقيقة، من خلال تصور المستقبل وتحديد الإجراءات الأنسب لتحقيق الأهداف بكفاءة عالية عبر التحليلات التنبؤية.
 4. يتيح إمكانيات التعلم الآلي المستمر، إذ تكتسب الأنظمة الذكية خبرات جديدة ذاتيًا من خلال التفاعل مع البيانات دون الحاجة إلى تدخل بشري مباشر.
 5. يدعم التفاعل الإنساني عبر تقنيات الحوسبة العاطفية التي تمكن الأنظمة من فهم المشاعر الإنسانية والتفاعل معها بطرق اجتماعية طبيعية.
 6. يعزز الابتكار من خلال تحليل كمية ضخمة من المعلومات وتوليد حلول وبدائل إبداعية تسهم في تطوير مسارات جديدة لحل المشكلات.
 7. يشجع على بناء علاقة تكاملية بين الإنسان والتقنية، إذ يسهم الذكاء الاصطناعي في دعم قدرات البشر وتعزيز التعاون بين الطرفين لتحقيق نتائج أكثر فاعلية.
2. التعلم الذاتي (Self-Learning):

ينطلق التعلم الذاتي من فلسفة مؤداها أن التربية تُعدّ الفرد ليكون مسؤولاً عن تثقيف نفسه، وأن كل فرد في العملية التعليمية يُعدّ كائنًا مستقلًا عن الآخرين، وهذه الفلسفة تشجع الاعتماد على النفس انطلاقًا من أن عمليتي التعليم والتعلم عمليتان مستمرتان مدى الحياة (Saifi, 2019)، كما يؤكد مجدي (Magdy, 2017) أن باندورا (Bandura) يرى أن التعلم المنظم ذاتيًا يُعدّ من أهم التطبيقات التربوية للنظرية الاجتماعية المعرفية، التي تفترض وجود تفاعل بين ثلاثة عوامل رئيسية: الشخصية، والبيئية، والسلوكية، عند تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية. وتشمل العوامل الشخصية المعرفة وعمليات ما وراء المعرفة.

مهارات التعلم الذاتي:

يشير عيادات وفرحات (2023) إلى أن مهارات التعلم الذاتي هي مجموعة من العمليات التي تعتمد على الأداء الفعلي للطلاب وفقًا لجهده الذاتي في تحصيل الموضوعات التعليمية. وتتضمن هذه العمليات عددًا من المهارات الأساسية، من أبرزها:



1. المهارات التنظيمية: وتتمثل في قدرة الطالب على تنظيم تعلّمه الذاتي بطريقة منهجية.
 2. مهارات التوجيه والتحكّم: وتشير إلى قدرة الطالب على توجيه طاقاته وإمكاناته المختلفة بما يخدم عملية التعلّم.
 3. مهارات استخدام مصادر التعلّم: وتتعلق بقدرة الطالب على إتقان توظيف مختلف مصادر التعلّم، في أي وقت وأي مكان، بشكل مستمر يساهم في تعلّمه للمادة التعليمية.
 4. مهارات التقويم الذاتي، وهي: قدرة الطالب على تقويم مدى فهمه للمادة التعليمية، وتحديد مستواه، وقياس ما أنجزه استنادًا إلى معايير محددة. (Al-Khatib, 2020)
- أساليب التعلم الذاتي: تعددت أساليب التعلم الذاتي وطرقه، إذ وردت تحت مسميات مختلفة مثل: أشكال، أساليب، أو أنماط التعلم الذاتي، ورغم تنوع هذه الأساليب فإنها تتفق في عدد من الخصائص العامة، ومنها أن التعلم يتم وفقًا لسرعة الفرد الذاتية، واستخدام مصادر ووسائل تعليمية متنوعة تراعي الفروق بين الأفراد، إضافة إلى وضوح الأهداف التعليمية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وتوظيف وسائل التعزيز الفوري للإجابات الصحيحة وتوفير التغذية الراجعة، إلى جانب اعتماد أساليب تقويم متعددة قبلية وتكوينية وبعدية، ومن أبرز هذه الأساليب كما أشار (التركي، 2015) ما يأتي:

1. **الموديولات التعليمية (Modules):** تعد من أكثر أساليب التعلم الذاتي استخدامًا، وتتميز بمرونتها في تكييف المحتوى وفق احتياجات المتعلم بما يدعم تفريد التعليم.
2. **التعليم المبرمج (Programmed Instruction):** يعتمد على تقسيم المادة إلى خطوات صغيرة متسلسلة، يقدم فيها المحتوى تدريجيًا ويعزز الإجابات الصحيحة بشكل فوري.
3. **الحقائب التعليمية (Learning Packages):** تقدم حزمة متكاملة من الأنشطة من المواد التعليمية، تتيح للمتعلم التقدم ذاتيًا وفق قدراته وميوله، ويكون الهدف منها اكتساب مهارات معينة بالتدريب.
4. **الفيديو التفاعلي (Interactive Video):** نظام يُمكن المتعلم من التفاعل مع المحتوى البصري السمعي، ويتيح له التحكم بالعرض والاستجابة الفورية للتعلم.

5. استخدام الانترنت (Internet): يوفر للمتعلمين إمكانية الوصول إلى المقررات التعليمية والمواد الرقمية والشروحات من مصادر متعددة ومتنوعة.
 6. الوسائط المتعددة (Multimedia Training): تجمع بين التكنولوجيا المادية والتكنولوجية الذهنية، تدمج بين النصوص، والصوت، والصور، والفيديو، تعطي للمتعلم درجة كبيرة من الحرية مما يخلق بيئة تفاعلية محفزة تراعي أساليب التعلم المختلفة.
 7. القراءة الحرة (Free reading): من أهم الأساليب، تمكّن الفرد من الاستزادة من المعرفة بالتخصص والمواد التي يدرسها، وهي وسيلة مرنة لتوسيع معارف المتعلم ثقافيًا وعلميًّا، بما يعزز استمرارية التعلم ودعم بناء شخصية مثقفة وواعية.
 8. كتابة البحوث والتقارير (Research and write reports): نشاط علمي فعال يمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره واكتشافاته العلمية في صورة بحث أو تقرير.
 9. وسائل الإعلام العام (Mass media): تلعب دورًا مهمًا في نقل المعرفة وتوسيع الوعي بما طرحه من قضايا تعليمية، وتدعم التعلم الذاتي من خلال البرامج ذات المحتوى الموجه للفئات التعليمية.
- دراسات سابقة (Previous Studies):
- هدفت دراسة بوبينيسي وكير (Popenici & Kerr, 2017) إلى استكشاف نشأة الذكاء الاصطناعي ودورها في التدريس والتعلم في التعليم العالي، استخدم الباحثان المنهج النوعي وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يعد أداة استراتيجية في تطوير التعليم الجامعي والإدارة في الجامعات، كما يوجه البحوث العلمية في التعليم العالي.
- كما سعت دراسة فهميراد وكوتاجان (Fahimirad & kotamjani, 2018) إلى التنبؤ بتأثير الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم من خلال مراجعة الأدبيات وتحليلها، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وبينت النتائج أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم ومواجهة تحديات تبني التكنولوجيا في المؤسسات الأكاديمية.
- كذلك هدفت دراسة سوبرامانيام وسواثي (Subrahmanyam & Swathi, 2018) إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، من خلال تحديد تطبيقات مثل: المحتوى الذكي، وأنظمة الدروس الذكية، والميسرين الافتراضيين، وبيئات التعلم وغيرها، واستخدمت الدراسة المنهج



التحليلي (دراسة الحالة) لبعض المؤسسات التعليمية، وأظهرت النتائج الآثار المحتملة له كما كشفت عن أهم التحديات في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

من جانب آخر هدفت دراسة الياجزي (2019) إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030، اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات وأوصت بإعادة هيكلة المناهج وتنظيمها، وتدريب الطلاب وأعضاء التدريس على أدوات الذكاء الاصطناعي.

بينما استهدفت دراسة أوكانا وآخرين (Ocaña-Fernandez et al., 2019) التعرف على الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تخصيص التعلم وتحسين بيئة التعلم، مع تأكيد الحاجة لتطوير المهارات الرقمية للطلاب.

كما سعت دراسة الصبيحي (2020) إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (301) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن درجة الاستخدام كانت منخفضة جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر في واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يعزى لمتغير الجنس، أو الدرجة العلمية.

هدفت دراسة عبد اللطيف وآخرين (2020) إلى التعرف على فاعلية النظام التدريسي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية، معتمدة على المنهج التجريبي باستخدام اختبار للفهم العميق ومقياس للقابلية للتعلم الذاتي على عينة مكونة من (65) طالبة، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي السياق نفسه، تناولت دراسة عقلان والقداح (2020) درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، مستخدمة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على (452) طالباً وطالبة، إذ أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاستخدام ووجود ارتباط إيجابي قوي بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي، مع فروق لصالح الجامعات الحكومية.



كذلك هدفت دراسة القحطاني والدايل (2021) إلى التعرف على مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهن نحوه، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما صمما استبانة طبقت على عينة من (323) طالبة من مختلف الكليات، وأسفرت النتائج عن أن الطالبات يمتلكن وعيًا عاليًا واتجاهات إيجابية، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية في وعي الطالبات بمفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

بينما سعت دراسة جرجس (2021) إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي التعلم التشاركي (المتزامن وغير المتزامن) القائم على الذكاء الاصطناعي باستخدام روبوت دردشة في تنمية الفهم العميق وقابلية التعلم الذاتي لدى طلاب الدبلوم المهنية التربوية، معتمدة المنهج شبه التجريبي وتطبيق اختبار للفهم العميق ومقياس للقابلية للتعلم الذاتي على مجموعتين تجريبيتين، وأظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح النمط المتزامن.

ومن جانب آخر، جاءت دراسة رجب والزقود (2022) لتفتح برنامجاً قائماً على التعلم الذكي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والوعي الرقمي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، مستخدمة المنهج التجريبي بتطبيق اختبار لمهارات التعلم الذاتي ومقياس للوعي الرقمي على (60) تلميذة موزعات على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في التعلم الذاتي والوعي الرقمي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

كما هدفت دراسة صالح (2023) إلى تقصي فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف السابع في دولة الإمارات، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة على عينة قصدية من (19) طالبة، إذ أظهرت النتائج فاعلية المنصات في تنمية مهارات التعلم الذاتي والحوار والمناقشة.

أما دراسة علام ودرويش (2024) فقد استهدفت تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التعلم الذاتي والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة أسيوط باستخدام برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، معتمدة المنهج شبه التجريبي وتطبيق أدوات متعددة (اختبار المفاهيم اللغوية، مقياس مهارات التعلم الذاتي، مقياس الاستمتاع بالتعلم) على عينة بلغت (60) طالبة، وأكدت النتائج وجود فروق دالة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.



وقد كشفت دراسة المستادي وآخرين (2024) عن درجة توظيف روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بنظام المسارات في جدة، إذ استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة الإلكترونية على عينة مكونة من (112) طالبًا. أظهرت النتائج ارتفاع نسبة استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في التعلم الذاتي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمسار المرحلة الثانوية، لصالح مسار السنة الأولى المشتركة ثم مسار علوم الحاسب والهندسة.

وفي الاتجاه نفسه، سعت دراسة فاخريجي (2025) إلى التعرف على فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، مستخدمة المنهج شبه التجريبي عبر تطبيق مقياس للتعلم الذاتي على مجموعتين (تجريبية وضابطة، 30 طالبًا في كل مجموعة)، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأخيرًا، هدفت دراسة الأكلبي (2025) إلى التعرف على درجة استخدام طالبات كلية التربية بالدوادمي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلم الذاتي، معتمدة المنهج الوصفي المسحي وتطبيق استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على عينة بلغت (53) طالبة، وأظهرت النتائج أن استخدام هذه التطبيقات يساهم بدرجة عالية في تنمية أبعاد مهارات التعلم الذاتي (التوجيه والتحكم، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الجمع بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي، مثل (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ جرجس، 2021؛ رجب والزقود، 2022؛ صالح، 2023؛ علام ودرويش، 2024؛ فاخريجي، 2025؛ الأكلبي، 2025). في المقابل، اختلفت عنها دراسات أخرى ركزت على موضوعات مغايرة مثل الوعي الرقمي (القحطاني والدليل، 2021) أو دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي (بوينيسي وكير، 2017؛ فهميراد وكوتامجاني، 2018؛ سوبرامانيام وسواثي، 2018).

أما من حيث المنهج، فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وهو ما يتفق مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج الوصفي (عقلان والقداح، 2020؛ القحطاني والدليل، 2021؛ المستادي وآخرون، 2024؛ الأكلبي، 2025). في المقابل، اختلفت عنها دراسات أخرى

اعتمدت المنهج شبه التجريبي (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ جرجس، 2021؛ رجب والزقود، 2022؛ علام ودرويش، 2024؛ فاخريجي، 2025)، أو المنهج النوعي والتحليلي كما في (بوبينيسي وكير، 2017؛ فهميراد وكوتامجاني، 2018؛ سوبرامانيام وسواثي، 2018؛ الياجزي، 2019). وفيما يتعلق بالعينة، اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي استهدفت طلبة التعليم الجامعي (عقلان والقдах، 2020؛ القحطاني والدايل، 2021؛ الصبحي، 2020؛ صالح، 2023؛ الأكلبي، 2025). بينما اختلفت مع دراسات أخرى ركزت على طلاب التعليم العام (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ رجب والزقود، 2022؛ فاخريجي، 2025)، أو على أعضاء هيئة التدريس (الصبحي، 2020)، أو على بيئات التعليم العالي بشكل عام (بوبينيسي وكير، 2017؛ أوكانا وآخرون، 2019).

أما بالنسبة إلى الأدوات، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي اعتمدت على الاستبانة أو المقياس كأداة رئيسية (عقلان والقдах، 2020؛ القحطاني والدايل، 2021؛ صالح، 2023؛ المستادي وآخرون، 2024؛ الأكلبي، 2025)، بينما استخدمت بعض الدراسات أدوات أخرى متنوعة مثل الاختبارات المقننة (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ جرجس، 2021؛ رجب والزقود، 2022؛ علام ودرويش، 2024؛ فاخريجي، 2025)، أو تحليل الأدبيات كما في (فهميراد وكوتامجاني، 2018؛ الياجزي، 2019).

منهج الدراسة (Research Methodology):

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويعنى هذا المنهج بوصف الظواهر التربوية كما هي في الواقع، بالإضافة إلى قياس درجة العلاقة الارتباطية بين متغيرين أو أكثر.

مجتمع الدراسة (Research Population):

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في العام الجامعي 1446 هـ، وعددهم (12544) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة (Research Sample):

تتكون عينة الدراسة من (1960) طالبًا وطالبة من طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في العام الجامعي 1446 هـ، ممن استجابوا فعليًا للمقياسين الإلكترونيين



الموزعين على جميع الطلاب والطالبات، وقد تم توزيع العينة حسب متغيري الجنس والمسار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمسار

المتغير	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	55.36%
	أنثى	44.64%
	المجموع	100%
المسار	مسار الكليات الصحية	22.81%
	مسار الكليات العلمية	49.34%
	مسار الكليات الإنسانية	27.85%
	المجموع	100%

يتضح من الجدول (2): أن نسبة الذكور بلغت 55.36% في حين بلغت نسبة الإناث 44.46% وبذلك يشكل الذكور النسبة الأكبر، أما من حيث المسار فقد شكل طلبة مسار الكليات العلمية النسبة الأعلى بواقع 49.34%، يليهم طلبة مسار الكليات الإنسانية بنسبة 27.85%، ثم مسار الكليات الصحية بنسبة 22.81%.

أدوات الدراسة (Research Tools):

1. مقياس التصورات نحو الذكاء الاصطناعي: تم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تصورات نحو الذكاء الاصطناعي، ومنها دراسة إبراهيم (2023)، ودراسة ماروني وآخرين (Marrone et al., 2024)، ودراسة أبو إرميلة وآخرين (2025)، وتم الاستفادة منها في بناء المقياس المصمم من قبل الباحثة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية وعينتها.

فالمقياس عبارة عن أداة صممها الباحثة لقياس مدى وعي وتصورات طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي، ويتكون من (17) عبارة موزعة على محورين رئيسيين: المحور الشخصي (الذاتي)، والمحور التعليمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3)

توزيع عبارات مقياس تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي حسب الأبعاد

المحور	العبارات	عدد العبارات
الشخصي (الذاتي)	من العبارة 1 إلى العبارة 8	8 عبارات
التعليمي	من العبارة 9 إلى العبارة 17	9 عبارات
المجموع		17 عبارة

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): لتعرّف مدى الصدق الظاهري للأداة المتمثل في صدق المحكّمين، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين؛ وقد طُلب من المحكمين تقويم الأداة، من حيث مناسبة العبارات، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة الاتساق الداخلي؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور

العبارة	الشخصي (الذاتي)	العبارة	التعليمي
1	**0.721	9	**0.711
2	**0.689	10	**0.743
3	**0.734	11	**0.732
4	**0.758	12	**0.754
5	**0.702	13	**0.6٦٨
6	**0.713	14	**0.692
٧	**0.746	15	**0.789
٨	**0.795	16	**0.715
		17	**0.773

(**) دالة عند 0.01



يتضح من الجدول (4): أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع بين العبارات والدرجة الكلية للمحور. ثبات الأداة: تم قياس ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وذلك لقياس مدى اتساق عبارات كل محور من محاور المقياس، بالإضافة إلى الثبات العام للأداة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 5

قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
الشخصي (الذاتي)	0.853	التعليمي	0.878
كامل المقياس		0.893	

يتضح من الجدول (5): أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تقدير الدرجة:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (17) عبارة موزعة على محورين رئيسيين: المحور الشخصي (الذاتي) ويضم (8) عبارات مرقمة من (1-8)، والمحور التعليمي ويضم (9) عبارات مرقمة من (9-17). وقد صيغت جميع العبارات بشكل إيجابي، وبالتالي يتم التصحيح باتجاه واحد دون الحاجة لعكس أي فقرة.

اعتمد المقياس على سلم ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة، إذ تتوزع بدائل الاستجابة كما يأتي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
= (5) درجات	= (4) درجات	= (3) درجات	= (2) درجتين	= (1) درجة

وبناءً على ذلك، فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (17) كحد أدنى و(85) كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة إلى تصورات إيجابية مرتفعة نحو الذكاء الاصطناعي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى تصورات منخفضة لدى الطالبات.



٢. مقياس مهارات التعلم الذاتي: تم الاستفادة من عدد من الدراسات السابقة في بناء مقياس التعلم الذاتي المصمّم من قبل الباحثة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية وعينتها، ومنها: (عبد اللطيف وآخرون، 2020؛ عقلان والقداح، 2020؛ جرجس، 2021؛ صالح، 2023؛ علام ودرويش، 2024؛ فاخريجي، 2025؛ الأكلبي، 2025).

وهو أداة مصممة لقياس مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة عمادة السنة المشتركة في جامعة الملك سعود، ويتكون المقياس من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية: المهارات التنظيمية، مهارات التوجه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 6

توزيع عبارات مقياس التعلم الذاتي حسب المحاور

عدد العبارات	العبارات	المحور
5 عبارات	من العبارة 1 إلى العبارة 5	المهارات التنظيمية
5 عبارات	من العبارة 6 إلى العبارة 10	مهارات التوجه والتحكم
5 عبارات	من العبارة 11 إلى العبارة 15	مهارات استخدام مصادر التعلم
5 عبارات	من العبارة 16 إلى العبارة 20	مهارات التقويم الذاتي
20 عبارة	المجموع	

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): للتحقق من مدى ملاءمة مقياس التعلم الذاتي ووضوح عباراته، عُرضت صيغته الأولية، التي تكوّنت من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية هي: المهارات التنظيمية، مهارات التوجّه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي، على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم. وطلب من المحكّمين تقويم العبارات من حيث وضوحها وسلامة صياغتها ومدى مناسبة لقياس المهارة المستهدفة، إضافة إلى اقتراح التعديلات اللازمة بالحذف أو الإضافة أو التغيير. وبعد مراجعة الملاحظات والآراء، أُجريت التعديلات التي أقرّها غالبية المحكّمين.

الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة الاتساق الداخلي؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:



جدول 7

معاملات الارتباط بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور

الفقرة	المهارات التنظيمية	الفقرة	مهارات التوجه والتحكم	الفقرة	مهارات استخدام مصادر التعلم	الفقرة	مهارات التقويم الذاتي
1	0.818**	6	0.762**	11	0.834**	16	0.821**
2	0.791**	7	0.745**	12	0.726**	17	0.803**
3	0.779**	8	0.833**	13	0.842**	18	0.760**
4	0.802**	9	0.768**	14	0.796**	19	0.749**
5	0.794**	10	0.856**	15	0.729**	20	0.837**

يتضح من الجدول (7): أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات الأداة: تم قياس ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وذلك لقياس مدى اتساق فقرات كل محور من محاور المقياس، بالإضافة إلى الثبات العام للأداة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8)

قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس

المحور	معامل الثبات
المهارات التنظيمية	0.872
مهارات التوجه والتحكم	0.798
مهارات استخدام مصادر التعلم	0.834
مهارات التقويم الذاتي	0.803
كامل المقياس	0.827

يتضح من الجدول (8): أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تقدير الدرجة:

جاء مقياس مهارات التعلم الذاتي في صورته النهائية مكوناً من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية: المهارات التنظيمية (5 عبارات: من 1 إلى 5)، مهارات التوجه والتحكم (5 عبارات: من

6 إلى 10)، مهارات استخدام مصادر التعلم (5 عبارات: من 11 إلى 15)، ومهارات التقويم الذاتي (5 عبارات: من 16 إلى 20).

وقد اعتمدت جميع العبارات على سلم ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة، إذ كانت بدائل الاستجابة كالآتي:

أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
= (1) درجة	= (2) درجتين	= (3) درجات	= (4) درجات	= (5) درجات

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (20) كحد أدنى و(100) كحد أقصى. تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من امتلاك مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى امتلاك تلك المهارات. كما أن جميع الفقرات مصاغة باتجاه إيجابي، لذلك يتم التصحيح في اتجاه واحد دون الحاجة إلى عكس أي عبارة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لقياس الاتساق الداخلي وللتعرف على قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس ثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوصف الإحصائي لدرجات الاستجابات.
- التكرارات والنسب المئوية لعرض توزيع الاستجابات.
- اختبار (t) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعتين.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين ثلاث مجموعات أو أكثر.
- اختبار شيفيه (Scheffé) لتحديد مصادر الفروق بعد الدلالة في تحليل التباين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها (Results and Discussion):

فيما يلي عرضٌ للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث، إذ جرى تنظيم النتائج بحسب أسئلة الدراسة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم مناقشتها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.



إجابة السؤال الأول (Answer to the First Question):

ما تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى الترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات المقياس.

أولاً: النتائج الخاصة بالبعد الأول – البعد الشخصي (الذاتي):

يعرض الجدول الآتي تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي في البعد الشخصي (الذاتي)، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات:

جدول 9

يبين تصورات طلبة جامعة الملك سعود حول البعد الشخصي (الذاتي) نحو الذكاء

الاصطناعي:

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	العبارة
1	0.56	4.76	أرى أن الذكاء الاصطناعي سيؤثر بشكل كبير على حياة الناس اليومية في المستقبل
2	0.71	4.51	أتوقع أن الذكاء الاصطناعي سيؤثر على مستقبل وفرص العمل
3	0.80	4.49	أرى أن الذكاء الاصطناعي أصبح جزءاً مهماً في حياتي اليومية
4	0.89	4.49	أرى أن استخدام التقنيات المبنية على الذكاء الاصطناعي يساعدني على تطوير مهارات الرقمية
5	0.72	4.34	أرى أنني أتمتع بأخلاقيات ومبادئ استخدام الذكاء الاصطناعي
6	0.94	4.17	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي سيسهم في حل المشكلات الصحية
7	0.98	3.87	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي سيسهم في حل المشكلات الاجتماعية
8	0.94	3.76	أعُد نفسي مطلعاً بشكل كافٍ على تقنيات الذكاء الاصطناعي
	0.83	4.30	المتوسط العام للفقرات وانحرافها المعياري

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي

في المحور الشخصي (الذاتي) بلغ 4.30 مع انحراف معياري 0.83، مما يشير إلى وجود تصورات إيجابية مرتفعة جداً لدى أفراد العينة. وقد جاءت العبارة "أرى أن الذكاء الاصطناعي سيؤثر بشكل كبير على حياة الناس اليومية في المستقبل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.76، مما يدل على وعي الطلبة بأثر الذكاء الاصطناعي على مجالات الحياة المختلفة. ويُعزى ذلك إلى تزايد انتشار تطبيقات

الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية وتنامي حضورها في التطبيقات العامة، وهو ما أكدته بوبينيثي وكير (Popenici & Kerr, 2017) في دراستهما التي أشارت إلى أن الذكاء الاصطناعي يعيد تشكيل حياة الإنسان والمعرفة والتعلم. كما يمكن أن يعود ارتفاع متوسط التصورات في هذا البُعد إلى تعرض الطلبة بشكل يومي لتطبيقات تعتمد على الذكاء الاصطناعي الضيق (Lateef, 2020) (Narrow AI). أما العبارة "أتوقع أن الذكاء الاصطناعي سيؤثر على مستقبل وفرص العمل" فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 4.51، مما يعكس إدراك الطلبة لتأثير الذكاء الاصطناعي في سوق العمل ووعيمهم المبكر بالاتجاهات العالمية، كما أشارت دراسة فهميراد وكوتامجاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018) إلى دور الذكاء الاصطناعي في التحديات المستقبلية المتعلقة بالتوظيف والتعليم.

في المقابل، جاءت العبارة "أعُد نفسي مطلعًا بشكل كافٍ على تقنيات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.87، إلا أن ذلك لا يشير إلى ضعف الاطلاع بقدر ما يبرز وجود فرصة لتعزيز المعرفة النظرية جنبًا إلى جنب مع الاستخدام العملي، مما يستدعي تطوير برامج تثقيفية وتدريبية في هذا الجانب.

ثانيًا: النتائج الخاصة بالبُعد الثاني – البُعد التعليمي نحو الذكاء الصناعي:

يعرض الجدول الآتي تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي في البُعد العلمي، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات:

جدول (10)

يبين تصورات طلبة جامعة الملك سعود حول البُعد التعليمي نحو الذكاء الاصطناعي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
3	0.85	4.67	13	105	172	579	1091	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يعزز مستوى فهمي للمقررات الدراسية
1	0.79	4.89	8	124	156	357	1315	أفضل تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في المقررات الدراسية
9	0.83	3.72	10	127	205	379	1239	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في المحاضرة يزيد من تفاعلي ومشاركتي
4	0.87	4.56	7	57	173	315	1408	أرى أن تطبيقات الذكاء



الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
الاصطناعي تدعم تعلُّمي الذاتي								
5	0.89	4.45	6	101	156	608	1089	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مهام التعاون والمشروعات الجماعية يحفِّز تبادل الخبرات
6	0.90	4.34	13	99	329	632	887	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز مهاراتي في حل المشكلات
2	0.82	4.78	3	124	185	414	1234	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يُمكن من تخصيص عملية التعلم وفقاً لاحتياجات كل طالب
8	0.86	3.85	10	84	328	381	1157	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يحفِّز اهتمامي بالمواد الدراسية الصعبة أو المعقّدة
7	0.88	3.99	0	65	300	529	1066	أرى أن أدوات الذكاء الاصطناعي تتيح لي الحصول على تغذية راجعة دورية تساعدني على تحسين أدائي الدراسي
	.86	4.36						المتوسط العام والانحراف المعياري

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي في المحور التعليمي بلغ (4.36) وبانحراف معياري (0.86)، مما يشير إلى وجود تصورات إيجابية مرتفعة جداً لدى أفراد العينة، وقد جاءت العبارة "أفضل تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في المقررات الدراسية" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.89)، وهو ما يشير إلى الحماس لدى الطلبة لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في المحتوى التعليمي، ويدل على رغبة قوية لدى الطلبة في استخدام هذه التقنية داخل بيئتهم التعليمية ولإدراكهم بأهمية امتلاك مهارات استخدام مثل هذه التقنيات في حياتهم اليومية والمهنية، وتعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة سوبراهمانيام وسواتي (Subrahmanyam & Swathi, 2018)، التي أبرزت فاعلية استخدام أنظمة الدروس الذكية والمحتوى التكيفي في تحسين نتائج التعلم.



تلتها العبارة "أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يُمكن من تخصيص عملية التعلم وفقًا لاحتياجات كل طالب" بمتوسط (4.78)، يشير إلى أن الطلبة لا ينظرون للذكاء الاصطناعي على أنه مجرد تقنية، بل كأداة داعمة لتحسين تجربتهم التعليمية وتنمية مهاراتهم، وهذه النتيجة تتسق مع ما أشارت إليه دراسة أوكانا وآخرين (Ocana et al., 2019)، التي أوضحت أن الأنظمة الذكية تسهم في تصميم تجارب تعلم مخصصة تلائم احتياجات كل طالب، كما يشير ثونغبراسيت وونابيريون (Thongprasit Wannapiroon, 2022)، بأن البيئة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعزز من استقلالية المتعلم وتراعي الفروق الفردية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في المحاضرة يزيد من تفاعلي ومشاركتي" بمتوسط (3.72)، مما قد يُعزى إلى تفاوت في تجربة الطلبة مع الاستخدام المباشر للذكاء الاصطناعي داخل القاعات الدراسية بحسب عضو هيئة التدريس ونوع المحتوى، وربما يشير إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال، وهو ما أكدته دراسة الصبي (2020)، التي بينت أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة جدًا، ويرجع ذلك إلى التحديات المتعلقة بالوعي والتدريب والدعم الفني، وتشير هذه النتائج مجمعة إلى ما أوصت به دراسة الياجزي (2019) ودراسة الفيافي والدلالة (2022) بضرورة تعزيز البيئة الرقمية في الجامعات، وتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع البرامج الأكاديمية بما يدعم استقلالية الطلبة وتفاعليهم.

مجمل القول، تشير نتائج إجابة السؤال الأول إلى أن طلبة جامعة الملك سعود يمتلكون تصورات إيجابية مرتفعة نحو الذكاء الاصطناعي في بُعديه الشخصي والتعليمي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.30) و(4.36) على التوالي، وتُظهر هذه النتائج وعيًا متزايدًا لدى الطلبة بأهمية الذكاء الاصطناعي في حياتهم اليومية وفي المجال التعليمي، بما يعكس فهمًا له كأداة ذات أثر اجتماعي واقتصادي وتعليمي. كما تؤكد النتائج على ضرورة ترجمة هذا الوعي من مجرد إدراك معرفي إلى ممارسة تطبيقية داخل القاعات الدراسية.

وهو ما يتسق مع نتائج دراسة إبراهيم (2023) التي أظهرت وعي طلبة الخدمة الاجتماعية بدور الذكاء الاصطناعي في التدخلات المهنية، وكذلك دراسة ماروني وآخرين (Marrone et al., 2024) التي أظهرت أن الطلاب يكوّنون تصورًا للذكاء الاصطناعي في اتجاهي الثقة في قدراته ومدى فعاليته في التعلم التعاوني، كما بينت الدراسة أن الطلاب ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه شريكًا



(Teammate) في عملية التعلم، ومع دراسة أبو إرميلة وآخرين (2025) التي كشفت عن تصورات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في القدس تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).

إجابة السؤال الثاني (Answer to the Second Question):

ما مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التعلم الذاتي؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى الترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات المقياس.

أولاً: النتائج الخاصة بالمهارات التنظيمية:

يعرض الجدول الآتي نتائج امتلاك طلبة جامعة الملك سعود للمهارات التنظيمية، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات:

جدول (11)

يبين مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود للمهارات التنظيمية ضمن مهارات التعلم الذاتي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة
2	1.04	4.18	28	165	258	489	1020	أحصل على المعلومات حول الدروس بكل سهولة
3	0.98	4.13	20	140	300	610	890	أمتلك القدرة على اختيار الموضوعات المناسبة لي
1	1.01	4.18	31	130	279	540	980	أستخدم أدوات التعلم المتنوعة للبحث عن المعلومات وتعزيز تعلّمي الذاتي
4	1.07	4.02	40	180	320	580	840	أستفيد من مهاراتي التقنية للاستفادة من مصادر التعلم الإلكترونية المتنوعة
5	1.14	3.88	60	220	380	540	760	أعرف إلى الأهداف العامة والخاصة للموضوع المراد دراسته
	1.05	4.08						المتوسط العام والانحراف المعياري

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي العام لمهارات التعلم الذاتي في المهارات التنظيمية بلغ (4.08) وبانحراف معياري (1.05)، وهو يشير إلى درجة امتلاك كبيرة، وقد جاءت

العبارة "استخدم أدوات التعلم المتنوعة للبحث عن المعلومات وتعزيز تعلّمي الذاتي"، في المرتبة الأولى بمتوسط (4.18)، مما يدل على وعي الطلبة بأهمية تنوع المصادر والأساليب في دعم تعلمهم، إضافة إلى أن بيئة التعلم التنافسية على التخصيص في السنة الأولى المشتركة تحفزهم على بذل مزيد من الجهد والبحث عن مصادر معرفية تُثري معلوماتهم وتُظهر تميزهم الذاتي.

بينما جاءت العبارة "أُعرف إلى الأهداف العامة والخاصة للموضوع المراد دراسته" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.88)، وتُعزى هذه النتيجة إلى ضعف الوعي لدى عدد من الطلبة بأهمية فهم الأهداف كخطوة أساسية للتعلم الذاتي المنظم.

ثانيًا: النتائج الخاصة بمهارات التوجيه والتحكم:

يعرض الجدول الآتي نتائج امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التوجه والتحكم، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات:

جدول 12

يبين مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التوجه والتحكم ضمن مهارات التعلم الذاتي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة
1	1.10	4.17	30	140	270	550	970	أوفر الجهد الكافي في التعامل مع الأنشطة التعليمية المطلوبة
2	1.02	4.13	30	150	280	580	920	يتوفر لي التعلم في الوقت والمكان الذي أرغب به
3	1.05	4.06	40	160	300	600	860	تتوفر لي بيئة ممتعة لتعلم الدروس المقررة
4	1.08	3.97	50	180	330	610	790	أُستمتع بالمساعدة المباشرة المقدمة لي
5	1.18	3.83	100	200	350	590	720	أجد الوقت الكافي للتعامل مع التكاليفات والمهام المنزلية المطلوبة
	1.09	4.03						المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي العام في مهارات التوجه والتحكم بلغ 4.03 مع انحراف معياري 1.09، مما يشير إلى درجة امتلاك كبيرة لدى الطلبة لهذه المهارات. ويعكس ذلك قدرة الطلبة على ضبط سلوكهم التعليمي وتنظيم الوقت والجهد والتحكم في عملية التعلم.



ويؤكد هذا ما أشارت إليه دراسة المهيري (2019) التي أكدت أن التعلم الذاتي لا يقتصر على الجهد المبذول فقط، بل يتطلب إدارة دقيقة للوقت ومهام التعلم، وهو ما يعكس مستوى جيد من قدرة الطلبة على تنظيم الوقت والجهد والتحكم في تعلمهم بشكل فعال.

حصلت العبارة "أوفر الجهد الكافي في التعامل مع الأنشطة التعليمية المطلوبة" على أعلى متوسط (4.17)، مما يدل على التزام الطلبة وبذلهم جهداً ذاتياً لتحقيق متطلبات التعلم، وهو ما يمكن تفسيره كذلك بطبيعة التعليم في عمادة السنة الأولى المشتركة، التي تتسم بكثافة المتطلبات الأكاديمية وتعدد الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يستدعي من الطالب مستوى أعلى من الجهد والمثابرة.

في حين جاءت العبارة "أجد الوقت الكافي للتعامل مع التكاليفات والمهام المنزلية المطلوبة" في المرتبة الأخيرة متوسط (3.83)، وقد يعود ذلك إلى تعدد المهام الدراسية، وحاجة عدد من الطلبة إلى تعزيز مهارات التخطيط وتحديد الأولويات، على الرغم من توفير العمادة لمخطط تفصيلي بالأعمال الفصلية يهدف إلى دعم الطلبة في تنظيم وقتهم وترتيب أولوياتهم التعليمية.

ثالثاً: النتائج الخاصة بمهارات استخدام مصادر التعلم:

يعرض الجدول الآتي نتائج امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات استخدام مصادر التعلم، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات:

جدول 13

يبين مدى امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات استخدام مصادر التعلم ضمن مهارات

التعلم الذاتي:

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة
1	1.06	4.14	40	160	260	520	980	أبحث عن المعلومات ذات الأهمية لفهم الدروس المقررة
2	1.10	4.06	60	170	270	550	910	أسعى للحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها المتعددة
3	1.11	4.03	60	180	280	570	870	أستطيع تقديم المشاريع والمهام بالرجوع إلى مصادر مختلفة
4	1.11	3.98	60	190	300	590	820	أجد الفرصة للمناقشة وتبادل الخبرات مع زملائي وأساتذتي

العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
أتمتع بحرية اختيار المواد المناسبة لقدراتي ومهاراتي	740	600	320	220	80	3.87	1.16	5
المتوسط العام والانحراف المعياري						4.02	1.11	

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي العام في مهارات استخدام مصادر التعلم بلغ (4.02) وبانحراف معياري (1.11)، مما يشير إلى درجة امتلاك كبيرة، وقد جاءت العبارة "أبحث عن المعلومات ذات الأهمية لفهم الدروس المقررة" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.14)، مما يعكس دافعية الطلبة للبحث المستقل عن المعرفة.

في المقابل حصلت العبارة "أتمتع بحرية اختيار المواد المناسبة لقدراتي ومهاراتي" على أدنى متوسط بلغ (3.87)، مما يشير إلى أن الطلبة يتمتعون بقدرات جيدة على استخدام المصادر المتاحة، إلا أن هناك حاجة لتمكينهم بشكل أكبر من تخصيص المحتوى بما يتلاءم مع احتياجاتهم الفردية، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الجدول الدراسي في عمادة السنة الأولى المشتركة، إذ لا يُمنح الطلبة حرية اختيار المقررات، إذ يُحدد جدول ثابت بحسب المسار.

رابعًا: النتائج الخاصة بمهارات التقويم الذاتي:

يعرض الجدول (14) نتائج امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التقويم الذاتي ضمن مهارات التعلم الذاتي، مع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات.

جدول (14)

امتلاك طلبة جامعة الملك سعود لمهارات التقويم الذاتي

العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
أقدم الواجبات والمهام وأتلقى التغذية الراجعة	940	540	270	150	60	4.10	1.09	1
أطلع على الاختبارات السابقة للمقررات التي أدرسها	910	560	290	160	40	4.09	1.06	2
أستطيع متابعة أدائي في امتحاناتي والتعرف على أخطائي	890	570	280	170	50	4.06	1.08	3
أستطيع تقويم نفسي بشكل مستمر أثناء المواقف التعليمية	870	560	310	160	60	4.03	1.10	4



الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة
5	1.11	3.99	60	180	320	550	850	أستطيع تعديل أساليب تعليمي في ضوء نتائج تقييمي الذاتي
	1.09	4.05						المتوسط العام والانحراف المعياري

يتضح من الجدول (14) أن المتوسط الحسابي العام لمهارات التقويم الذاتي بلغ (4.05) مع انحراف معياري (1.09)، مما يشير إلى درجة امتلاك كبيرة لهذه المهارات لدى الطلبة. وجاءت العبارة "أقدم الواجبات والمهام وأتلقى التغذية الراجعة" في المرتبة الأولى، مما يدل على اهتمام الطلبة بمتابعة التزاماتهم الأكاديمية والتفاعل مع التغذية الراجعة كجزء من عملية التعلم الذاتي المستمر. بينما جاءت عبارة "أستطيع تعديل أساليب تعليمي في ضوء نتائج تقييمي الذاتي" في المرتبة الأخيرة، مشيرة إلى حاجة الطلبة لتوجيه وإرشاد لتحويل الملاحظات إلى تحسين فعلي واتخاذ قرارات تعليمية أكثر فعالية.

خامساً: الترتيب العام لمهارات التعلم الذاتي

تم ترتيب مهارات التعليم الذاتي لدى طلبة جامعة الملك سعود وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول 15

ترتيب مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الملك سعود:

م	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المهارات التنظيمية	4.08	1.05	1
2	مهارات التقويم الذاتي	4.05	1.09	2
3	مهارات التوجه والتحكم	4.03	1.09	3
4	مهارات استخدام مصادر التعلم	4.02	1.11	4
	المتوسط الحسابي العام لجميع المهارات والانحراف المعياري	4.045	0.11	

يتضح من الجدول (15) أن ترتيب المهارات وفقاً للمتوسطات الحسابية جاء على النحو الآتي: جاءت المهارات التنظيمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وانحرف معياري (1.05)، تليها في المرتبة الثانية مهارات التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (4.05) وانحرف معياري (1.09)، في حين احتلت مهارات التوجه والتحكم المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.03) وانحرف معياري (0.14)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارات استخدام مصادر التعلم بمتوسط حسابي (4.02) وانحرف معياري (1.10).



ويتضح كذلك أن جميع المتوسطات تشير إلى أن أفراد العينة يمتلكون مهارات التعلم الذاتي بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لمجمل المهارات (4.045) والانحراف المعياري العام (11).

وتشير نتائج إجابة السؤال الثاني الخاص بمهارات التعلم الذاتي إلى أن طلبة جامعة الملك سعود يمتلكون مستوى كبيراً نسبياً في هذه المهارات، إذ تراوحت المتوسطات العامة بين (4.02) و(4.08)، مما يعكس وعياً جيداً لدى الطلبة بأهمية التعلم المستقل، وقد أظهرت مهارات التنظيم الذاتي أعلى متوسط (4.08)، مما يتفق مع ما أشار إليه توماسك (Tomask, 2019) بأنه قدرة الطالب على إدارة مصادره وتنظيم تعلمه، وتُعد من المؤشرات الرئيسة في بيئات التعلم الحديثة، كما تدعم دراسة محفوظ والعقاد (2015) هذه النتيجة؛ إذ بينت أن التنظيم الذاتي يتطلب التخطيط المسبق واستيعاب الهدف من التعلم.

أما في مهارات التوجه التحكم، فقد أظهرت النتائج استجابة مرتفعة في العبارات بمتوسط (4.03)، وهو ما قد يُشير إلى أن الطلبة قادرين على ضبط سلوكهم التعليمي وتنظيم الوقت والجهد والتحكم في عملية تعلمهم، وهذا ما أشارت له دراسة المهييري (2019) التي أكدت أن التعلم الذاتي لا يقتصر على الجهد فقط، بل يتطلب إدارة دقيقة للوقت ومهام التعلم، مما يعكس مستوى جيد من قدراتهم على تنظيم الوقت والجهد والتحكم في عملية تعلمهم،

وفيما يخص مهارة استخدام مصادر التعلم فإن ارتفاع المتوسط لهذه المهارة التي بلغت (4.02) يعكس توجهاً نحو التعلم النشط المدعوم بالتكنولوجيا، وهو ما يتوافق مع دراسة مع وولف وآخرين (Woolf et al., 2013) ودراسة فهيميراد وكوتامجاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018) مع الذين أوصوا بتصميم بيئات تفاعلية تسهل الوصول إلى المصادر المتعددة، وتدعم اكتساب المعرفة بطرق غير تقليدية.

أما في مهارات التقويم الذاتي التي بلغ المتوسط لها (4.05)، فقد ظهر أن الطلبة قادرين على متابعة أدائهم وتلقى التغذية الراجعة، وهو ما يؤكد بدير وعبد الرحيم (2014) اللذان أشارا إلى أن مهارة التقويم الذاتي لا تكتمل إلا بقدرة المتعلم على التفاعل مع نتائجها وتكييف تعلمه تبعاً لها. تُعزز نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة عبد اللطيف وآخرين (2020) التي أظهرت فاعلية النظام التدريسي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية التعلم الذاتي، ومع دراسة عقلا



والقداح (2020) التي بينت وجود ارتباط إيجابي قوي بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي، واتفقت كذلك مع صالح (2023) التي أكدت فاعلية المنصات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تطوير التعلم الذاتي، ومع علام ودرويش (2024) التي أثبتت دور هذه التطبيقات في تنمية المفاهيم والمهارات الذاتية. كما انسجمت مع المستادي وآخرين (2024) التي كشفت أثر روبوتات الدردشة في دعم التعلم الذاتي، وأخيرًا مع الأكلي (2025) التي أظهرت أن التطبيقات التوليدية تسهم بدرجة عالية في تنمية أبعاد مهارات التعلم الذاتي.

إجابة السؤال الثالث (Answer to the Third Question):

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات الطلبة نحو

الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغيري الجنس والمسار؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم استخدام اختبار (T) لمعرفة الفروق الإحصائية لتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير الجنس. واختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية بين هذه التصورات تبعًا لمتغير المسار.

أولاً: الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير الجنس:

يوضح الجدول الآتي نتائج اختبار (T) للتعرف على الفروق الإحصائية في تصورات طلبة

جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير الجنس:

جدول 16

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية لتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير

الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
شخصية (ذاتية)	ذكر	4.48	0.561	1958	-6.787	0.001
	أنثى	4.65	0.536			
تعليمية	ذكر	4.53	0.511	1958	-1.683	0.093
	أنثى	4.57	0.524			



يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المحور الشخصي (الذاتي) لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.65) مقابل (4.48) للذكور، وبلغت قيمة (T) (-6.787) بمستوى دلالة (0.001)، مما يشير إلى أن إدراك الطالبات أعلى فيما يتعلق بالجوانب الشخصية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي كأخلاقيات أو المسؤولية الذاتية في الاستخدام، ويمكن تفسير هذا التفوق في البعد الشخصي لدى الإناث؛ الذي يتضمن جوانب مثل المسؤولية والأخلاقيات والوعي باستخدام التطبيقات، بأنه ناتج عن عوامل تربوية واجتماعية، قد تسهم في تنمية سلوكيات المسؤولية والانضباط الذاتي، إلى جانب مستوى الاستعداد العالي لدى الطالبات في الالتزام بقيم الاستخدام الواعي للتقنيات الحديثة، وهو ما تدعمه نتائج دراسة القحطاني والدايل (2021) التي أوضحت وجود وعي مرتفع لدى الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، كما أشار فيميراد وكوتامجاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018) إلى أن الوعي الأخلاقي والمجتمعي باستخدامات الذكاء الاصطناعي يرتبط بمستوى إدراك الفرد للتقنية وليس فقط باستخدامها.

أما في المحور التعليمي فقد بلغت قيمة (T) (-1.683) بمستوى دلالة (0.093)، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في هذا المحور ويُشير إلى تقارب في تصورات الذكور والإناث حول الفوائد التعليمية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد يُعزى إلى تكافؤ الفرص التعليمية في عمادة السنة الأولى المشتركة، وتوزيع الموارد التقنية بين الطلبة والطالبات، كما أن وجود بعض المقررات المشتركة في مختلف المسارات، مثل المهارات الجامعية، واللياقة والثقافة الصحية، مهارات الحاسب الآلي، بالإضافة إلى توحيد المادة العلمية والخطط الدراسية وآليات التقييم والاختبارات لكل مسار، كلها عوامل أسهمت في تقارب تصورات الطلاب والطالبات نحو دور الذكاء الاصطناعي في التعلم، وهو ما تؤكدُه أيضاً دراسة أوكانا وآخرين (Ocana et al., 2019)، من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم يعتمد أكثر على بنية نظام المقررات.

ثانياً: الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير المسار:

يوضح الجدول الآتي نتائج اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية

لتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المسار:



جدول 17

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية لتصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير المسار

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المهارات التنظيمية	بين المجموعات	7.43	3	2.48	10.33	0.001 دالة
	داخل المجموعات	476.21	1956	0.24		
	المجموع	483.64	1959			
مهارات التوجه والتحكم	بين المجموعات	9.87	3	3.29	13.71	0.004 دالة
	داخل المجموعات	465.11	1956	0.24		
	المجموع	474.98	1959			
مهارات استخدام مصادر التعلم	بين المجموعات	12.53	3	4.18	1.20	0.308 غير دالة
	داخل المجموعات	482.9	1956	0.25		
	المجموع	495.42	1959			
مهارات التقويم الذاتي	بين المجموعات	10.36	3	3.45	0.90	0.440 غير دالة
	داخل المجموعات	482.65	1956	0.25		
	المجموع	493.01	1959			

يتبين من الجدول رقم (17) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بُعدي المهارات التنظيمية ومهارات التوجه والتحكم، تبعًا لمتغير المسار، إذ بلغت قيمة F (10.33)، و (13.71) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود اختلافات بين مسارات الكليات (الصحية، العلمية، الإنسانية) في امتلاك الطلبة لهذه المهارات، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المناهج ومتطلبات الدراسة في كل مسار، إذ تتطلب الكليات العلمية والصحية مستوى أعلى من التخطيط والتنظيم الذاتي.



- في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائية في بُعدي مهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي، إذ بلغت قيمة $F(1.20)$ و (0.90) على التوالي، ولكن مستوى الدلالة غير دالة، مما قد يشير إلى أن هذه المهارات تعد من المهارات الأساسية التي يكتسبها الطلبة بغض النظر عن المسار، نتيجة لخبراتهم التعليمية المشتركة.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتوضيح مصادر الفروق بين مسارات الكليات في امتلاك مهارات التعلم الذاتي:

جدول (18)

مصدر الفروق لاختبار شيفيه (Scheffe)

المهارات	المسار	المتوسط	الدلالة الإحصائية
المهارات التنظيمية	مسار الكليات الصحية	4.13	غير دالة
	مسار الكليات العلمية	4.25	
	مسار الكليات الصحية	4.13	غير دالة
	مسار الكليات الإنسانية	3.86	
مهارات التوجيه والتحكم	مسار الكليات العلمية	4.25	دالة
	مسار الكليات الإنسانية	3.86	
	مسار الكليات الصحية	4.28	دالة
	مسار الكليات العلمية	4.00	
	مسار الكليات الإنسانية	4.28	دالة
	مسار الكليات الصحية	3.80	
	مسار الكليات العلمية	4.00	غير دالة
	مسار الكليات الإنسانية	3.80	

تشير نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) الموضحة في جدول (17) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التنظيمية بين طلبة الكليات العلمية والكليات الإنسانية ($p=0.003$) إذ تفوق طلبة الكليات العلمية بمتوسط (4.25) مقارنة بمتوسط (3.86) للكليات الإنسانية، ويمكن تفسير هذا التفوق بافتراض أن طبيعة البرامج الدراسية العلمية تتطلب مستوى أعلى من التنظيم الذاتي والدقة الأكاديمية.

أما في مهارات التوجيه والتحكم فقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية لصالح طلبة الكليات الصحية مقارنة بكل من طلبة الكليات العلمية ($p=0.041$) وطلبة الكليات الإنسانية



($p=0.002$)، إذ بلغ متوسط المسار الصحي (4.28) مقابل (4.00) و (3.80) على التوالي، وتشير هذه النتيجة إلى أن طبيعة التكوين الأكاديمي في الكليات الصحية الذي عادة قد يسهم في تحسين قدرة الطلبة على توجيه جهودهم وضبط سلوكهم أثناء التعلم.

وهذه الفروق الدالة إحصائياً في المهارات التنظيمية ومهارات التوجه والتحكم، تعكس تفاوت متطلبات التخصصات، إذ تشتمل خطة طلبة المسارين العلمي والصحي مقررات علمية مكثفة مثل الرياضيات والكيمياء والأحياء والفيزياء وهذا يتطلب من الطلبة تحكماً ذاتياً وتنظيماً دقيقاً للوقت والمصادر، وقد دعمت ذلك دراسة الشبل (2021) التي بينت أن طبيعة التخصص تلعب دوراً في تنمية المهارات التنظيمية والفكرية، كما يشير توماسك (Tomask, 2019) إلى أن بيئات التعلم المكثفة تفرض على المتعلم نوعاً من التوجه الذاتي والإداري، مما يرفع مستويات الكفاءة التنظيمية لديه، كما أظهر اختبار شيفيه (Scheffe) الفرق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية في مهارات التوجه والتحكم لصالح الكليات العلمية، مما يدعم التفسير السابق حول أثر التخصص الأكاديمي في صقل هذه المهارات، وهذا يتوافق مع دراسة العتيبي وآخرين (٢٠٢٢) التي وجدت أن المسارات الأكاديمية ذات الطابع التطبيقي تتسم بدرجة أكبر في تنمية مهارات التفكير المنظم والتخطيط الذاتي. كما أشار عبيدي وبوزيدي (Abidi & Bouzidi, 2020) إلى أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات يسهم في تحسين الفهم المفاهيمي، ويعزز فرص التعلم الذاتي القائم على التفاعل، وهذا ما ينسجم مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت ارتفاعاً في متوسط مهارات التنظيم والتوجه لدى طلبة المسارات العلمية.

وفي المقابل، قد يُعزى عدم وجود فروق في مهارات استخدام مصادر التعلم والتقويم الذاتي بين المسارات الثلاثة إلى توفر أدوات وتقنيات التعلم الرقمية في عمادة السنة الأولى المشتركة. إذ تتوفر في جميع أقسام العمادة الثلاثة غرف مصادر تعليمية مجهزة بأحدث التقنيات، ويتمكن الطلبة في مختلف المسارات من استخدام الموارد والمصادر التقنية نفسها. كما تم مؤخراً افتتاح معمل للذكاء الاصطناعي يخدم جميع الطلبة. ومن جهة أخرى، فإن نظام التقييم موحد، إذ يخضع جميع الطلبة لاختبارات مركزية تعتمد على بنك أسئلة موحد، مما يعزز مبدأ التكافؤ بينهم. وقد أشار الياجزي (2019) إلى أن التحول الرقمي الجامعي قد يسهم في تقليص الفروقات بين البرامج من حيث الوصول إلى مصادر التعلم الذاتي.

وهذه النتائج تنسجم مع ما أكدته دراسات عبد اللطيف وآخرين (2020)، وعقلان والقداح (2020)، والأكلي (2025) من أن طبيعة البرامج التعليمية والتطبيقات الذكية تسهم في تنمية مهارات التنظيم وضبط الذات لدى الطلبة. وفي المقابل، فإن عدم وجود فروق في مهارات استخدام المصادر والتقويم الذاتي يتفق مع ما أوضحته دراسة صالح (2023) والمستادي وآخرين (2024) من أن توفر الموارد الرقمية الموحدة يقلل من الفروقات بين الطلبة في هذه الأبعاد.

إجابة السؤال الرابع (Answer to the Fourth Question):

ماهي العلاقة بين تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي لديهم؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم استخدام معامل الارتباط كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول (18)

يبين معامل الارتباط بين تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي

المتغيران	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
تصورات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي	0.482	دالة

جدول (19)

يبين معامل الارتباط بين أبعاد التصورات نحو الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم الذاتي

أبعاد	مهارات	المهارات	التوجه	استخدام	التقويم	الدلالة
التصورات	التعلم الذاتي	التنظيمية	والتحكم	المصادر	الذاتي	الإحصائية
البُعد الشخصي (الذاتي)		**0.421	**0.398	**0.433	**0.389	دالة
البُعد التعليمي		**0.447	**0.436	**0.458	**0.419	دالة
المتوسط العام		**0.494	**0.471	**0.504	**0.460	دالة

(**) دالة عند 0.01

وتشير نتائج الجدولين (18، 19) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلبة جامعة الملك سعود نحو الذكاء الاصطناعي ومهاراتهم في التعلم الذاتي، إذ أظهر الجدول (18) أن معامل الارتباط الكلي بين متغيرين بلغ (0.482) عند مستوى دلالة ($p=0.000$) وهو ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية، أما الجدول (19) فقد كشف عن ارتباطات دالة



بين كل من بعدي التصور الشخصي والتعليمي ومهارات التعلم الذاتي الأربع، إذ تراوحت معاملات الارتباط في جدول (19) بين (0.389) و(0.504)، مما يظهر اتساقاً في العلاقة الإيجابية عبر جميع الأبعاد، وتُشير هذه النتائج إلى أن الطلبة الذين يمتلكون تصورات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي يميلون أيضاً إلى امتلاك مستويات أعلى من مهارات التعلم الذاتي، وهو ما يعزز أهمية تنمية وعي الطلبة بالذكاء الاصطناعي كوسيلة لدعم التعلم المستقل والتكيفي في البيئات الجامعية الحديثة.

مما يشير إلى أن الطالب الذي يمتلك تصورات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي يميل إلى ممارسة أنشطة تعليمية ذاتية بشكل أكثر فاعلية وتنظيماً، وتدعم هذه النتيجة كذلك ما توصلت إليه دراسة بوبينيشي وكير (Popenici & Kerr, 2017) التي أكدت على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، ودراسة فهميراد وكوتامجاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018) التي ربطت بين دمج الذكاء الاصطناعي وتحسين جودة التعليم، ودراسة سوبراهمانيام وسواتي (Subrahmanyam & Swathi, 2018) التي أظهرت أثر تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل المحتوى الذكي والميسرين الافتراضيين في تعزيز نواتج التعلم، كما تتسق نتائج الدراسة مع ما توصلت له دراسة القحطاني والدايل (2021) التي بيّنت أن طلبة الجامعات يمتلكون وعياً عالياً بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، خاصة في التخصصات العلمية، وتعزز دراسة العتيبي وآخرين (2022) هذا التوجه من خلال إثبات فعالية الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير الناقد والاتجاهات العلمية، وهي من المهارات التي ترتبط ارتباطاً جوهرياً بالتعلم الذاتي، ويُلاحظ كذلك أن عدة دراسات تناولت الحاجة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن بيئة تعليمية مناسبة، كدراسة الياجزي (٢٠١٩)، وأوكانا وآخرين (Ocana et al., 2019)، مؤكدين على أن توفير البنية الرقمية والمحتوى التفاعلي يساهم في تحفيز المتعلم وتنمية استقلالته، ومن جهة أخرى؛ أشار يوفيا وآخرون (Yufeia et al., 2020) إلى أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين التفاعل بين المتعلم والمحتوى، ويُعد محفزاً للتعلم الذاتي، كونه يتيح بيئة تعليمية تتسم بالتغذية الراجعة والفورية مما يرفع من قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه وتنظيم جهوده.

أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة الصبيحي (2020) أن توظيف الذكاء الاصطناعي لا يزال يواجه بعض التحديات وهو ما يؤكد ضرورة رفع كفاءة المعلمين والطلبة على حد سواء في التعامل مع هذه التقنيات، وهو ما يدعم أيضاً ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من تفاوت مستوى التصورات والمعرفة التقنية بين مسارات كليات الطلبة.



وتعد هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة عقلان والقдах (2020) عن وجود علاقة إيجابية قوية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا، كما أوضحت دراسة الأكلبي (2025) أن التطبيقات التوليدية تسهم بدرجة عالية في تنمية أبعاد مهارات التعلم الذاتي، في حين أظهرت دراسة صالح (2023) فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف السابع وبالمقابل، دعمت دراسات تجريبية أخرى (عبداللطيف وآخرون، 2020؛ جرجس، 2021؛ رجب والزقود، 2022؛ علام ودرويش، 2024؛ فاخريجي، 2025) قوة هذا الاتجاه من خلال إثبات فاعلية البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم الذاتي وإحداث فروق دالة لصالح المجموعات التجريبية. وهذا يؤكد أن قوة العلاقة التي أظهرتها هذه الدراسة تأتي متسقة مع الأدبيات السابقة.

توصيات الدراسة (Study Recommendations):

- في ضوء أهم النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة الحالية توصي بما يأتي:
- إدماج مفاهيم الذكاء الاصطناعي بشكل منهجي في المقررات الدراسية، لتعزيز وعي الطلبة بتقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية.
- تصميم برامج توعوية وتدريبية لطلبة الجامعة حول الاستخدام الأمثل لأدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التعلم الذاتي، بما يتناسب مع تخصصاتهم واحتياجاتهم.
- تفعيل البيئات التعليمية الذكية التي تدعم تنمية المهارات التنظيمية، ومهارات التوجه والتحكم، نظرًا لتفاوت هذه المهارات بين المسارات.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تضمين أدوات الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التدريس، خصوصًا تلك التي تعزز التفاعل وتشجع الطلبة على الاعتماد على الذات.
- إتاحة فرص للطلبة لاختيار المقررات، دعمًا لمبدأ التعلم الذاتي المتمركز حول الطالب، وردم الفجوة التي أظهرتها بعض العبارات في حرية الاختيار.

مقترحات الدراسة (Study Proposals):

تقترح الدراسة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة مقارنة بين المسارات الأكاديمية المختلفة حول مدى تأثير الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلبة في مؤسسة التعليم العالي.



- دراسة مقارنة بين تصورات طلبة الجامعات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التعلم الذاتي.
- دراسة تجريبية لقياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة.
- دراسة وصفية تحليلية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم التدريسية.
- تحليل محتوى مقررات الجامعات في مختلف التخصصات لرصد مدى دمج مفاهيم الذكاء الاصطناعي فيها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، أحمد ثابت هلال. (2023). تصورات طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في التدخلات المهنية مع العملاء. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 33 (1)، 49-86. https://jfs.journals.ekb.eg/article_314663.html
- أبو إرميلة، نهاد ماجد صديقي، وزيدان، عفيف حافظ أحمد. (2025). تصورات طلبة الدراسات العليا في محافظة القدس حول استخدام تطبيق "Chat GPT" للذكاء الاصطناعي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 35، 391-414.
- أكلي، سعود بن سعد فايز. (2025). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالودامي. *دراسات تربوية ونفسية*، 140 (2)، 45-95.
- أكلي، سعود بن سعد فايز. (2025). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالودامي. *دراسات تربوية ونفسية*، 140 (2)، 45-95.
- بدير، كريم، وعبد الرحيم، هناء. (2014). *التعليم الذاتي: رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة*. عالم الكتب.
- التركي، خالد محمد. (2015). استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية*، 10 (1)، 67-86.
- التركي، أمل بنت محمد حمد. (2022). مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11 (5)، 1094-1107.
- جرجس، ماريان ميلاد منصور. (2021). أثر اختلاف نمطي التعلم التشاركي القائم على الذكاء الاصطناعي من خلال روبوت الدردشة على تنمية مهارات الفهم العميق وقابلية التعلم الذاتي لدى طلاب الدبلوم المهنية التربوية. *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*، 4 (3)، 357-437.



رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (1437هـ). تم استرجاعها بتاريخ 1 نوفمبر 2023، من

<https://vision2030.gov.sa>

الربيعية، شيخة بنت ناصر بن بخيت. (2022). مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

رجب، أماني علي السيد، والزقرد، محمود عبد المنعم المرسى. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذكي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والوعي الرقمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16 (1)، 481-568.

الشبل، ريم بنت عبد العزيز. (2021). تصورات معلمات الرياضيات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 45 (3)، 421-448.

صالح، رائدة فيصل شفيق. (2023). فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف السابع في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات تربوية وطفولة، 7 (1)، 170-191.

الصبيحي، صباح عيد رجاء. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44 (4)، 319-368.

صدقة، فردوس إباد حلمي، وبنات، سناء يعقوب محمد. (2023). درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة الرياضيات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد، مهدي، ياسر سيد حسن، و عبد الفتاح، سالي كمال إبراهيم. (2020). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21 (4)، 307-349.

العتيبي، فاتن بنت عيد، البلوي، عهود بنت سعد، الحربي، مشاعل بنت سرحان، القحطاني، منى بنت سعيد، والعريخي، حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان. (2022). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 21 (1)، 141-172.

عقلان، نسرين عبد الباسط محمد، والقдах، محمد إبراهيم محمد. (2020). استخدام استراتيجية الذكاء الاصطناعي في إدارة عمليات التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية.

علام، صابر علام عثمان، ودرويش، أسماء سيد درويش. (2024). برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التعلم الذاتي والاستمتاع بالتعلم لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، 29 (1)، 458-578.



عيادات، يوسف، والفريجات، موسى. (2023). درجة إسهام منصة "درسك" للتعلم عن بُعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد أثناء جائحة "كوفيد-19". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 19 (3)، 541-556.

فاخريجي، وائل. (2025). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم*، 2 (1)، 59-81.

الفيفي، حسن بن سلمان، والدلالة، أسامة بن محمد. (2022). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أنموذجاً. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 85 (1)، 742-819.

القحطاني، أمل، والدليل، صفية. (2021). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 22 (1)، 163-192.

محفوظ، عبد الرؤوف إسماعيل، والعقاد، عصام عبد اللطيف. (2015). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين. *جامعة الملك عبد العزيز - مجلة العهد الدولي للدراسة والبحث*، 1 (1)، 29-2.

مركز اليوبيل للتميز التربوي. (2019، 8 أغسطس). *المؤتمر الإقليمي الثالث للتميز في التعليم*. تم الاسترجاع من <http://www.jcee.edu.jo/ThirdRegionalConference#mission> المستادي،

حمدان، فاطمة، فلمبان، هند نزار، الحربي، وجدان علي، والعمري، نجلاء محمد بن عايش. (2024). درجة توظيف روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بنظام المسارات في محافظة جدة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 23 (1)، 249-286.

المطيري، علي مريشيد رشدان. (2017). التعلم الذاتي وعلاقته بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 186 (1)، 105-132.

المهيبري، عائشة خلفان مبارك. (2019). أثر برمجة تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 12 (39)، 63-85.

الياجزي، فائق حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 113 (1)، 257-282.

Arabic References

Abidi, H., & Bouzidi, R. (2020). The impact of artificial intelligence on mathematics education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(7), 158-173.



- brahim, A. Th. Hilal. (2023). Tasawwarāt talabat al-khidmah al-ijtima'iyah fī Jāmi'at al-Sultan Qaboos tijāh istikhdām al-dhakā' al-ṣinā'ī fī al-tadakhulāt al-mihaniyyah ma' al-'umalā'. *Majallat Kuliyat al-Khidmah al-Ijtima'iyah lil-Dirāsāt wal-Buḥūth al-Ijtima'iyah*, 33(1), 49–86. https://jfs.journals.ekb.eg/article_314663.html
- Abu Irmalah, N. M. S., & Zidan, A. H. A. (2025). Tasawwarāt talabat al-dirāsāt al-'uliya fī Muḥāfaẓat al-Quds ḥawla istikhdām taṭbīq "Chat GPT" lil-dhakā' al-ṣinā'ī. *Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Tarbiyah al-Naw'iyyah*, 35, 391–414.
- Aklabi, S. B. S. F. (2025). Darajat istikhdām taṭbīqāt al-dhakā' al-ṣinā'ī al-tawliḍi fī tanmiyat mahārāt al-ta'allum al-dhātī min wajhat naẓar ṭalibāt Kuliyat al-Tarbiyah bi al-Dawādmi. *Dirāsāt Tarbawiyah wa Nafsiyyah*, 140(2), 45–95.
- Badir, K., & Abdulrahim, H. (2014). *Al-ta'lim al-dhātī: Ru'yah taṭbīqiyyah tiknūlūjiyyah mutaqaḍdimah*. 'Ālam al-Kutub.
- Al-Turki, K. M. (2015). Istikhdām al-ta'allum al-dhātī fī taṭwīr al-adā' al-mihnī lil-mu'allimīn. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah*, 10(1), 67–86.
- Al-Turki, A. B. M. H. (2022). Mahārāt al-ta'allum al-dhātī athnā' al-ta'lim 'an bu'd ladā ṭalabat al-marḥalah al-thanawiyyah bi-Madīnat al-Ṭā'if fī ḍaw' ba'd al-mutaghayyirāt. *Al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyah wal-Nafsiyyah*, 11(5), 1094–1107.
- Girgis, M. M. M. (2021). Athar ikhtilāf namṭ al-ta'allum al-tashārūki al-qā'im 'alā al-dhakā' al-ṣinā'ī min khilāl rūbūt al-dardashah 'alā tanmiyat mahārāt al-fahm al-'amīq wa qābiliyyat al-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-diplūm al-mihaniyyah al-tarbawiyah. *Al-Majallah al-Dawlīyah lil-Ta'lim al-Ilktrūnī*, 4(3), 357–437.
- Ru'yat al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah 2030. (1437H). Retrieved November 1, 2023, from <https://vision2030.gov.sa>
- Al-Rubay'iyah, Sh. B. N. B. (2022). *Mustawā ma'rifah mu'allim al-lughah al-'Arabiyyah fī al-ta'lim mā ba'd al-asāsī bi-taqniyāt al-dhakā' al-ṣinā'ī wa ittijāhātihim naḥwihā* [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University.
- Rajab, A. A. S., & Al-Zaqrad, M. A. M. (2022). Fā'iliyyah barnāmaj muqtarah qā'im 'alā al-ta'allum al-dhakī fī tadrees al-dirāsāt al-ijtima'iyah li-tanmiyat mahārāt al-ta'allum al-dhātī wal-wa'ī al-raqmī ladā talāmīdh al-ṣaff al-awwal al-i'dādī. *Majallat Jāmi'at al-Fayūm lil-'Ulūm al-Tarbawiyah wal-Nafsiyyah*, 16(1), 481–568.
- Al-Shibl, R. B. 'A. (2021). Tasawwarāt mu'allimāt al-riyāḍiyyāt naḥw istikhdām al-dhakā' al-ṣinā'ī fī al-ta'lim. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyah – Jāmi'at 'Ayn Shams*, 45(3), 421–448.



- Şalih, R. F. Sh. (2023). Fā'iliyyah al-manāşāt al-tā'limiyyah al-qā'imah 'alā al-dhakā' al-şinā'ī fi taṭwīr mahārāt al-ta'allum al-dhātī ladā ṭalibāt al-şaff al-sabī' fi Dawlat al-Imārāt al-'Arabiyyah al-Muttaḥidah. *Majallat Dirāsāt Tarbawiyah wa Ṭufūlah*, 1(1), 170–191.
- Al-Şubḥī, Ş. 'E. R. (2020). Wāqī' istikhdām a'ḍā' hay'at al-tadrīs bi-jāmi'at Najrān li-taṭbīqāt al-dhakā' al-şinā'ī fi al-ta'lim. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-'Ulūm al-Tarbawiyah*, 44(4), 319–368.
- Şaddaqah, F. I. H., & Banāt, S. Y. M. (2023). *Darajat wa'ī mu'allimāt al-marḥalah al-asāsiyyah fi al-madāris al-khāṣṣah li-taṭbīqāt al-dhakā' al-şinā'ī fi māddat al-riyāḍiyyāt* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, Amman.
- Abdul-Latif, O. J. A., Maḥdī, Y. S. H., & Abdul-Fattah, S. K. I. (2020). Fā'iliyyah niẓām tadrees qā'im 'alā al-dhakā' al-şinā'ī li-tanmiyat al-fahm al-'amīq li-l-taḥqūlāt al-nawawiyah wa al-qābiliyyah lil-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyah. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah*, 21(4), 307–349.
- Al-'Uṭaybī, F. B. 'E., Al-Balawī, 'A. B. S., Al-Ḥarbī, M. B. S., Al-Qaḥṭānī, M. B. S., & Al-'Arīnī, Ḥ. B. 'A. (2022). Dawr al-dhakā' al-şinā'ī fi tanmiyat mahārāt al-taḥkīm al-nāqid wal-ittijāhāt al-'ilmiyyah ladā ṭalibāt al-şaff al-thānī al-thanawī fi maqrār al-fiziya'. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah wal-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 21(1), 141–172.
- 'Aqlān, N. 'Abd al-Bāṣṭ Muḥammad, & Al-Qaddāh, M. I. M. (2020). *Istikhdām istirāṭijiyat al-dhakā' al-şinā'ī fi idārat 'amaliyyāt al-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-dirāsāt al-'uliyā fi al-jāmi'āt al-Urduniyyah* [Unpublished master's thesis]. Al-Balqa' Applied University.
- 'Allām, S. 'Allām 'Uthmān, & Darwīsh, A. S. D. (2024). Barnāmaj qā'im 'alā taṭbīqāt al-dhakā' al-şinā'ī li-tanmiyat al-mafāhīm al-lughawiyah wa mahārāt al-ta'allum al-dhātī wal-istimtā' bi-l-ta'allum ladā al-ṭalibah al-mu'allimah bi-Kulliyat al-Tarbiyah lil-ṭufūlah al-mubakkirah. *Majallat Dirāsāt fi al-Ṭufūlah wal-Tarbiyah*, 29(1), 458–578.
- 'Iyādāt, Y., & Al-Furayḥāt, M. (2023). Darajat ishhām manşah "Darsak" lil-ta'allum 'an bu'd fi tanmiyat mahārāt al-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyah fi Madīnat Irbid athnā' jā'iḥāt "COVID-19". *Al-Majallah al-Urduniyyah fi al-'Ulūm al-Tarbawiyah*, 19(3), 541–556.
- Fakhrajī, W. (2025). Fā'iliyyah tadrees al-fiziya' bi-istikhdām taṭbīqāt al-dhakā' al-şinā'ī fi tanmiyat mahārāt al-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat al-Jam'iyyah al-Sa'ūdiyyah al-'Ilmiyyah lil-Mu'allim*, 2(1), 59–81.
- Al-Fayfī, H. B. S., & Al-Dallā'ah, O. B. M. (2022). Wāqī' tawẓīf taṭbīqāt al-dhakā' al-şinā'ī fi al-ta'lim fi al-jāmi'āt al-Sa'ūdiyyah min wajhat naẓar a'ḍā' hay'at al-tadrīs: Jāmi'at Ṭaybah anmūdḥajan. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar*, 85(1), 742–819.



- Al-Qaḥṭānī, A., & Al-Dāyī, S. (2021). Mustawā al-wa'ī al-ma'rīfī b-mafāhīm al-dhakā' al-ṣinā'ī wa taṭbīqātih fī al-ta'lim ladā ṭalībāt Jamī'at al-Amīrah Nūra. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wal-Nafsiyyah*, 22(1), 163–192.
- Maḥfūz, 'A. R. I., & Al-'Aqqād, 'I. 'A. L. (2015). Fā'iliyyah barnāmaj qā'im 'alā al-ta'allum al-dhātī wa atharh 'alā tanmiyat dāfī'iyat al-injāz wa taqdir al-dhāt ladā 'ayyinaḥ min al-ṭullāb al-makfūfin. Jamī'at al-Malik 'Abd al-'Azīz – *Majallat al-'Ahd al-Dawli lil-Dirāsah wal-Baḥth*, 1(1), 2–29.
- Markaz al-Yūbīl lil-Tamayuz al-Tarbawī. (2019, 8 August). Al-Mu'tamar al-Iqlīmī al-thālith lil-tamayuz fī al-ta'lim. Retrieved from <http://www.jcee.edu.jo/ThirdRegionalConference#mission>
- Ḥamdān, F., Filmbān, H. N., Al-Ḥarbī, W. 'A., & Al-'Umrī, N. M. B. 'A. (2024). Darajat tawzīf rūbūtāt al-dardashah al-tafā'uliyyah fī tanmiyat al-ta'allum al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawīyyah bi-nizām al-masārāt fī Muḥāfazat Jiddah. *Majallat Shabāb al-Buḥāth fī al-'Ulūm al-Tarbawīyyah*, 23(1), 249–286.
- Al-Muṭayrī, 'A. M. R. (2017). Al-ta'allum al-dhātī wa 'alāqataḥ bi-al-tanmiyah al-mihaniyyah li-mu'allimī al-tarbiyah al-islāmiyyah. *Majallat al-Qirā'ah wal-Ma'rifah*, 186(1), 105–132.
- Al-Muḥayrī, 'A. Kh. M. (2019). Athar barmajiya ta'limiyyah maḥṣabah fī tanmiyat mahārāt al-qirā'ah wal-kitābah wa mahārāt al-ta'allum al-dhātī fī māddat al-qirā'ah wal-kitābah ladā ṭullāb al-jāmi'ah al-'Urduniyyah. *Al-Majallah al-'Arabiyyah li-Ḍamān Jūdat al-Ta'lim al-Jāmi'ī*, 12(39), 63–85.
- Al-Yājizī, F. H. (2019). Istikhdam taṭbiqāt al-dhakā' al-ṣinā'ī fī da'm al-ta'lim al-jāmi'ī bi-al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah. *Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa al-Nafs*, 113(1), 257–282.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

- Abidi, H., & Bouzidi, R. (2020). The impact of artificial intelligence on mathematics education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(7), 158–173.
- Al-Khatib, R. (2020). **Technological empowerment and its relationship to promoting self-learning**. Amman, Jordan: Dar Wael for Printing, Publishing and Distribution.
- Al-Saifi, A. (2019). **The teacher and modern teaching strategies**. Amman, Jordan: Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106–118.
- How, M., & Hung, W. (2019). Educational stakeholders' independent evaluation of an artificial intelligence-enabled network predictive simulations. *Educational Sciences*, 9(2), 110. <https://doi.org/10.3390/educsci9020110>
- Kanade, V. (2022, March 14). What is artificial intelligence (AI)? Definition, types, goals, challenges, and trends in 2022. *Spiceworks*. <https://www.spiceworks.com/tech/artificial-intelligence/articles/what-is-ai/>



- Lateef, Z. (2020). Types of artificial intelligence you should know. **Brain4ce Education Solutions Pvt. Ltd.** <https://www.edureka.co/blog/types-of-artificial-intelligence/#Types>
- Lee, J., Jeong, K., & Song, J. (2017). A review of artificial intelligence techniques in mathematical modeling for chemical and biological systems. **Processes**, 5(4), 69. <https://doi.org/10.3390/pr5040069>
- Magdy, A. (2017). *Thinking through self-education methods*. Cairo, Egypt: The World of Books.
- Malik, G., Tayal, D., & Vij, S. (2019). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In P. K. Sa, S. Bakshi, I. K. Hatzilygeroudis, & M. N. Sahoo (Eds.), *Recent Findings in Intelligent Computing Techniques* (pp. 407–417). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8639-7_42
- Marrone, R., Zamecnik, A., Joksimovic, S., Johnson, J., & De Laat, M. (2024). Understanding Student Perceptions of Artificial Intelligence as a Teammate. **Technology, Knowledge and Learning**. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09780-z>
- Mu, P. (2019, September). Research on artificial intelligence education and its value orientation. In **1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019)**. China. https://webofproceedings.org/proceedings_series/EESP/IETRC/Vol.202019
- National Institute of Standards and Technology(NIST). (2022). *Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0), Draft*. U.S. Department of Commerce. <https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1-draft>
- Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. **Propósitos y Representaciones**, 7(2), 536–568.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, 12(22), 1–13.
- Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K. (2018). Artificial intelligence and its implications in education. **7th International Young Scientist Conference on Computational Science**. Kakatiya University, India.
- Thongprasit, J., & Wannapiroon, P. (2022). Framework of artificial intelligence learning platform for education. **International Education Studies**, 15(1), 76–86.
- Tomask, B. (2019). Artificial intelligence and its implications for future suffering. **Foundational Research Institute**, 25–66.
- UNESCO. (2021). **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Woolf, B., Lane, H., Chaudhri, V., & Kolodner, J. (2013). AI grand challenges for education. **AI Magazine**, 34(4), 66–84.
- Yufeia, L., Saleh, S., Jiahui, H., & Syed, S. M. (2020). Review of the application of artificial intelligence in education. **Integration**, 12(8). 548-562.





واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين

د. نتاشا عمر أبو زياد**

nayefalkhateeb2016@yahoo.com

د. نايف عبد الرؤوف الخطيب*

Natasha.newm2025@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والاعتماد على أداة الاستبانة المطوّرة والمكوّنة من (20) فقرة لجمع البيانات حول واقع الأداء الوظيفي، وقامت الدراسة على عينة قوامها (338) معلمًا ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية المتاحة. وقد كشفت الدراسة أنّ واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (0.52)، وقد جاء ترتيب مجالات الاستبانة تنازليًا لواقع الأداء الوظيفي لمجال كفاءة الإنجاز، تلاه مجال الالتزام الوظيفي، ثم التطوير المهني، والمرونة والتكيف، وأظهرت النتائج وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق في متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وفروق في متغير سنوات الخبرة لصالح خبرة 10 سنوات فأكثر، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحثان تعزيز برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين وفقًا لاحتياجاتهم، وتنظيم دورات تدريبية لتحسين مرونة المعلمين وتكيفهم مع التغيير، إجراء دراسات مستقبلية حول أسباب انخفاض التطوير المهني والمرونة في أداء المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الأداء الوظيفي، المعلمين، المدارس الحكومية، محافظة رام الله والبيرة.

* عضو هيئة تدريس ، مؤسسة دار الايتام الإسلامية، وزارة الأوقاف الإسلامية الفلسطينية.

** مشرفة ومركزة قسم اللغة العربية – مدرسة كيدز أكاديمي، القدس (بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية).

للاقتباس: الخطيب، نايف عبد الرؤوف: أبو زياد، نتاشا عمر. (2025). واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(3)، 197-231.

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



The Reality of Job Performance among Public School Teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate from Teachers' Perspective

Dr. Nayef Abdulraof Alkhateeb *

nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Dr. Natasha Omar Abu Zeyad **

Natasha.newm2025@gmail.com

Abstract:

The study aimed to uncover the reality of job performance among public school teachers in the Ramallah and Al-Bireh Governorate from the teachers' perspective. The analytical descriptive approach was adopted, utilizing a questionnaire consisting of (20) items administered to a sample of (338) male and female teachers, selected randomly. Findings revealed that the job performance level among public school teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate was moderate, with an arithmetic mean of (3.52) and a standard deviation of (0.52). The domains of the questionnaire were ranked in descending order of job performance reality as follows: task efficiency, followed by job commitment, then professional development, and finally flexibility and adaptation. Results also showed statistically significant differences in the sample's estimates of job performance based on gender variable in favor of females, academic qualification variable differences in favor of postgraduate studies, and years of experience variable differences in favor of 10 years or more. The study recommended enhancing needs-based continuous professional development programs for teachers, organizing training courses to improve teachers' flexibility and adaptation to change, and conducting future studies on reasons of decline in professional development and flexibility in teacher performance.

Keywords: Job Performance, Teachers, Public Schools, Ramallah and Al-Bireh Governorate.

* Faculty Member, Islamic Orphans Care Foundation, Palestinian Ministry of Islamic Endowments.

**Supervisor and Head of the Arabic Language Department – Kids Academy School, Jerusalem (under the supervision of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education).

Cite this article as: Alkhateeb, Nayef Abdulraof. & Abu Zeyad, Natasha Omar. (2025). The Reality of Job Performance among Public School Teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate from Teachers' Perspective. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 197-231.

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



المقدمة

تُعد التربية ركيزة أساسية لتقدّم الأمم ونهضتها في مختلف المجالات، إذ إنّ تطوير النظام التربوي وتحسين جودة التعليم يُشكّل شرطاً محورياً لتحقيق التنمية الشاملة من خلال بناء مؤسسات تعليمية قوية لتشمل قيادة فعّالة، وموارد كافية، وتنمية مهنية مستمرة للمعلمين. وإنّ دعم المؤسسات التعليمية (Organizational Support) يتأتى من خلال: تحسين القيادة، البيئة التعليمية، والأداء الوظيفي، إذ إنّ الأداء الوظيفي الناجح يُسهم بشكل مباشر في تعزيز كفاءة المؤسسات التعليمية وفعاليتها التعليمية، مما ينعكس إيجابياً على مخرجات العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعليم (Feng et al., 2025).

ويُعدّ الأداء الوظيفي (Job Performance) للمعلمين من أهم المؤشرات التي يُقاس بها نجاح العملية التعليمية، نظراً للدور المحوري لأداء الموظفين في تحقيق الأهداف التربوية والتنظيمية للمؤسسات التعليمية. وعليه فإن المعلمين أصحاب الأداء المتميّز يسهمون بفاعلية في بناء بيئة تعليمية متطورة ومحفّزة، وتنمية مهارات الطلبة، وتحقيق الأهداف التربوية، وهو ما لا يتحقق إلا بتضافر جهودهم مع القادة التربويين، واعتماد نهج إداري مرّن قائم على العمل الجماعي، والإبداع، والجودة الشاملة، بدلاً من الأساليب التقليدية (Tamunomiebi & Oyibo, 2020)؛ التوجيهي، (2016). لذا، يُعدّ تحسين الأداء الوظيفي هدفاً مشتركاً بين المعلمين والإدارات المدرسية، باعتباره مؤشراً على كفاءة العاملين، ومقدرتهم على استثمار الموارد التعليمية لتحقيق أهداف المؤسسة (براهمة، 2024).

ويُعدّ المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، إذ يعكس أدائه مدى مقدرة النظام التربوي على تحقيق أهدافه المنشودة. بالإضافة إلى أنّ إدراك المعلمين للدعم المؤسسي (school organizational support) في فهم أدائهم الوظيفي يسهم بشكل مباشر وإيجابي في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، مما يزيد من التزامهم المهني ويعزز أدائهم الوظيفي داخل حجرة الدرس وخارجها (Zhu et al., 2024).

وفي السياق الفلسطيني، تبرز أهمية دراسة الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة رام الله والبيرة بشكل خاص، نظراً لما تواجهه هذه المنطقة من تحديات تربوية متزايدة، مثل التغيرات السريعة في متطلبات التعليم، وضغوط العمل الناتجة عن الكثافة الصفية وتنوّع الخلفيات الثقافية والاجتماعية للطلبة (صالحه وأبو كرش، 2024). وقد أظهرت دراسة رنتيسي (2022)



الحاجة الملحة إلى تعزيز منظومة الدعم المؤسسي والإشرافي في مدارس محافظة رام الله والبيرة بناء على أداء المعلمين، لضمان استدامة جودة الأداء التعليمي.

كما تتيح دراسة الأداء الوظيفي فرصة حقيقية لتشخيص نقاط القوة والضعف في الممارسات التربوية، داخل الغرفة الصفية وخارجها، وتسهم في توفير بيانات واقعية يمكن توظيفها في تطوير برامج التدريب المهني لتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحديث برامج التدريب والإشراف التربوي وفقاً للاحتياجات ونقاط الضعف، وبناء بيئة تعليمية أكثر فاعلية وتحفيزاً.

من هنا، تأتي أهمية التطرق إلى واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم أنفسهم، لما لذلك من دور في رصد واقع الميدان التربوي، وفهم طبيعة التحديات المرتبطة في الأداء الوظيفي، واقتراح حلول عملية قابلة للتنفيذ من قبل صناع القرار في وزارة التربية والتعليم، بما يسهم في الارتقاء بجودة التعليم الحكومي. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد الأداء الوظيفي للمعلمين من المؤشرات الأساسية لفاعلية النظام التعليمي، إذ يُعبر عن مدى كفاءتهم في أداء الأدوار التربوية والالتزام بالمسؤوليات الوظيفية داخل المدرسة. وإن تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات التعليم (Uçar & Kerse, 2022)، لذا فإن دراسة الأداء الوظيفي للمعلمين من أبرز القضايا ذات الأهمية في الميدان التربوي، التي تكشف واقع الأداء بما يحتاجه من تدريب أو نمو، وممارسات تربوية بحاجة لتطوير، وبالتالي إتاحة بيانات مدرسية داعمة (Saeed & Choudhary, 2021) وقد أكدت دراسة أبو زياد والخطيب (2024) أنّ المعلم الفلسطيني يواجه - في أدائه الوظيفي - تحديات متعددة مرتبطة في ضغوط العمل، نقص الموارد، التقدير المهني غير الكافي، وغيرها من الظروف المختلفة في بيئة العمل. ومن الموقع الوظيفي لكلا الباحثين في الميدان التربوي؛ استشعرا أهمية دراسة واقع الأداء الوظيفي في محافظة رام الله والبيرة التي -وفق علم الباحثين- لم يسبق أن تم دراستها في هذا المضمون وهي من المحافظات الكبرى التي تخرّج أعداداً كبيرة من الطلبة، بالإضافة إلى أنّ الباحثين وجدوا بعضاً من أوجه القصور التي يحتاجها المعلمون في أدائهم الوظيفية بحاجة إلى تنمية وتدريب، لذا اختار الباحثان هذا الموضوع



للقوف على مدى التباينات - إن وجدت - وتشخيصها. وعليه، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟
 - السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟
- أهداف الدراسة:

1. تحديد واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها تضيف معرفة علمية متعمقة حول واقع الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة، من خلال تحليل أبعاده الرئيسية المتمثلة في الالتزام الوظيفي، والكفاءة المهنية، والمرونة والتكيف، والتطوير المهني. وتسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المحلية والعربية حول هذا الموضوع، من خلال توفير إطار مفاهيمي يوضح طبيعة العلاقات بين هذه الأبعاد وجودة العمل التربوي. كما تسهم في سد الفجوة البحثية المتعلقة بدراسة الأداء الوظيفي في الواقع الفلسطيني، مما يتيح للباحثين والأكاديميين قاعدة معرفية يمكن البناء عليها في دراسات مستقبلية تستهدف تطوير المنظومة التعليمية.

الأهمية العملية:

تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في أنها تقدم لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، بيانات ومؤشرات دقيقة حول واقع الأداء الوظيفي للمعلمين



في محافظة رام الله والبيرة. وتتيح هذه النتائج تصميم برامج تدريبية وتطويرية أكثر استجابة لاحتياجات المعلمين في مجالات الالتزام الوظيفي، والكفاءة المهنية، والمرونة والتكيف، والتطوير المهني. كما يمكن أن تسهم في وضع سياسات تحفيزية وتحسين بيئة العمل المدرسية بما يرفع من جودة التعليم ويعزز إنتاجية المعلمين، إضافة إلى إمكانية الاستفادة من أدوات الدراسة في تقييم الأداء في سياقات تعليمية أخرى داخل فلسطين وخارجها.

مصطلحات الدراسة

الأداء الوظيفي (Job Performance):

هو مجموعة من أنماط السلوك الأدائي ذات العلاقة التي تعبر عن قيام العامل بأداء مهامه وتحمل المسؤولية، وهو الغاية، أو الهدف الذي يسعى العاملون إلى تحقيقه، كما يُعدُّ الأداء الوظيفي من المعايير التي توضح جودة الأداء، والأولوية التي يتبناها العامل لتحمل المسؤولية وكيفية التعلم، والاستفادة من النتائج؛ وذلك بهدف التطوير، والتحسين (Ridwan et al., 2020).

ويعرّف الأداء الوظيفي إجرائيًا: السلوك والمهارات الفعلية الممارسة من المعلمين في المدرسة الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وتم قياس الأداء الوظيفي في أداة مخصصة لمعرفة واقع التنمية المهنية والتكيف والإنجاز والالتزام الوظيفي لدى المعلمين.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة وفقاً لما يأتي:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرَت الدراسة على واقع الأداء الوظيفي وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد البشري والمكاني:** اقتصرَت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين البالغ عددهم (2853).
- **الحد الزمني:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول والثاني من العام الدراسي (2025/2024).



الإطار النظري

الأداء الوظيفي (Job Performance)

يُعرّف الأداء في اللغة بأنه: "لفظ مشتق من الفعل (أدى)، ويعني (أدى) الشيء: قام به وأدى الدين: قضاها، وأدى الصلاة قام بها في وقتها، وأدى الشهادة: أدلى بها، وأدى إليه الشيء: أوصله إليه، (وتأدى) للأمر أخذ أدواته واستعدّ له" (مجمع اللغة العربية، 2004، ص325). ويُعرّف الأداء اصطلاحاً بأنه: "سلوك يقوم به الفرد في التعبير عن مساهمته في تحقيق أهداف المؤسسة، بشرط أن يتم دعم هذا السلوك من قبل المؤسسة لضمان الجودة والنوعية" (Rahman, 2022, P:5).

وإنّ الأداء هو مجموعة من السلوكيات الإدارية ذات العلاقة، المعبرة عن قيام العامل بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، والاتصال، والتفاعل مع بقية أعضاء المؤسسة، فضلاً عن الالتزام بالجوانب الإدارية للعمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعلية (Griffin et al., 2016).

وتطلق كلمة الأداء على عدة معانٍ، وعبارات "فهي تعبّر عن التزام العامل بمتطلبات وظيفته التي أسندت إليه مهامها من الالتزام بمواعيد الدوام الرسمي في الحضور والانصراف، والالتزام بواجبات الوظيفة ومهامها، والالتزام بالآداب، والأخلاق الحميدة داخل المؤسسة التي يعمل فيها، وتحمله للأعباء، والمسؤوليات المُسندة على عاتقه، والأداء بصفة عامة هو تحويل المدخلات التنظيمية كالمواد الأولية، والمواد نصف المصنعة، والآلات إلى مخرجات تتكون من سلع، وخدمات بمواصفات فنية، ومعدلات محدّدة" (عابدين، 2020، ص98).

ومما سبق ذكره؛ يتضح للباحثين أنّ الأداء هو: تلك العملية التي تُعنى بقياس كفاءة العاملين، وصلاحياتهم، وإنجازاتهم، وسلوكهم في عملهم الحالي للتعرف على مدى مقدرتهم على تحمل مسؤولياتهم الحالية، واستعدادهم لتقلّد مناصب أعلى مستقبلاً.

مفهوم الأداء الوظيفي

حاز موضوع الأداء الوظيفي على اهتمام الباحثين؛ لما له من أبعاد أساسية، ومهمة على مستوى الأفراد، والمؤسسات، ولأنّته من الموضوعات الأساسية في نظريات التنظيم والسلوك الإداري، إلّا أنّه لا يزال من الموضوعات الأكثر غموضاً وجدلاً فيما يتعلق بتعريفاته، أو العناصر التي يتضمنها. وقد تعدّدت تعريفات الباحثين للأداء الوظيفي، فيرى المالكي وجوان (Al-Malki & Juan, 2018)



الأداء الوظيفي بأنه: من المفاهيم بالغة الأهمية بالنسبة لأصحاب القرار في المؤسسات؛ كونه معياراً، ومؤشراً أساسياً يدل على مدى مقدرة المؤسسات، والعاملين فيها على تحقيق الأهداف المنشودة؛ وذلك انطلاقاً من مقدرة العاملين على إتمام المهام الوظيفية، التي تعكس المجموع العام للأداء الوظيفي.

بينما يشير دارماوان وآخرون (Darmawan et al., 2020) أنّ الأداء الوظيفي هو عبارة عن القيمة الكلية والمتوقعة كنتيجة لما قام العاملون بتنفيذه خلال فترة زمنية قياسية. ويعتمد الأداء الوظيفي المتميز على مدى إسهام طاقات العاملين، وجهودهم في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها ضمن الموارد، والإمكانات المتاحة.

وبناء على ذلك يُعرّف الباحثان الأداء الوظيفي بأنه قيام العاملين بتوظيف معرفتهم، وخبراتهم، ومهاراتهم، في القيام بالمهام الموكلة إليهم من المديرين وفق معاييرها، وأهدافها، وتحقيق المخرجات المطلوبة، وتهيئة قيمة تعزز قدرتها.

أهمية الأداء الوظيفي

يأخذ الأداء الوظيفي مكانة خاصة داخل المؤسسات، كونه الناتج النهائي لمحصلة جميع ما تقوم به المؤسسة من أنشطة، وتكون هذه المكانة بمثابة الأهمية التي ينالها الأداء الوظيفي على مستوى كل من المؤسسة والفرد، إذ إنّه كلما كان أداء العاملين متميزاً؛ كلما انعكس ذلك على أن تكون المؤسسة أكثر استقراراً وأطول في البقاء، ومن ثمّ يمكن القول إنّ اهتمام إدارة المؤسسة بمستوى الأداء عادة ما يفوق اهتمام العاملين بها، وبناء على ما سبق يمكن القول إنّ الأداء الوظيفي لا يُعدّ انعكاساً لقدرات المرؤوسين ودوافعهم فقط، بل هو بمثابة انعكاسات لقدرات الرؤساء ودوافعهم أيضاً (Widyastuti et al., 2020).

أشار العزاوي ونصير (2012) إلى أهمية الأداء الوظيفي كونه الركيزة الأساسية في نجاح أية مؤسسة تعليمية أو فشلها، فلا بُدّ من تحديد مستوى الأداء الوظيفي، وذلك من خلال جودة عمل موظفيها، ووقت إنجازهم لأعمالهم، من خلال كونها إحدى أهم الأنشطة التي تقوم بها إدارة الموارد البشرية، التي تُعدّ عملية تنظيمية مستمرة يقاس من خلالها الأداء الوظيفي.

من خلال ما سبق، يرى الباحثان أنّ أهمية الأداء الوظيفي حصيلة ما تمّ إنجازه. ويقاس من خلال عدد من المؤشرات النوعية، والكمية لقياس الأداء الوظيفي؛ حرصاً منها على معرفة مدى مقدرتها على تحقيق أهدافها، ومعالجة الاختلالات، والانحرافات وبسرعة ممكنة لضمان عدم



تعرضها للمخاطر، أو الفشل المحتمل، لا بل تقويم الأداء لتتمكن من تحسينه بكفاءة، وفعالية تضمن للمؤسسات استمراريته وديمومتها، وتحسين قدراتها داخلياً وخارجياً؛ تعزيزاً لمكانتها وقدراتها التنافسية، وإنَّ للأداء الوظيفي أهمية كبيرة بالنسبة للمؤسسة والفرد، فإذا كان الأداء متميزاً وعالياً وفق أدلة، وشواهد، فإنَّ ذلك يُعدُّ مؤشراً، ودليلاً على نجاح المؤسسة وتقدمها، وبالتالي تكون المؤسسة أكثر استدامة في تقدمها وتطوير موظفيها.

خصائص قياس الأداء الوظيفي

هناك مجموعة من الخصائص التي يتصف بها الأداء الوظيفي، ويمكن الاستناد إلى هذه الخصائص كأساس عند تقييم الأداء الوظيفي كما أشارت إليها حمدون (2022)، وهي على النحو الآتي:

1. الموضوعية: يجب أن يكون التقييم بعيداً عن أيّ تحيز، أو آراء شخصية، وأن يعتمد على معايير، وأدلة فعلية قابلة للقياس.
2. الواقعية: يجب أن يعكس التقييم الواقع الفعليّ لأداء العامل، وأن يكون مرتبطاً بمهام وظيفته ومسؤولياتها، ومتوافقاً مع طبيعة عمل المؤسسة، أو الإدارة التي ينتهي إليها.
3. الصدق: يجب أن يقيس التقييم ما هو المقصود بقياسه بدقة، أي أن يكون أداة صادقة لتقييم الأداء الفعليّ للموظف في الجوانب المحددة.
4. الثبات: يجب أن تكون نتائج التقييم متسقة، وموثوقة، بمعنى أنه إذا تم تقييم أداء العامل في فترات زمنية مختلفة، وفي ظل ظروف مماثلة، يجب أن تكون النتائج متقاربة.
5. الشمولية: يجب أن يغطي التقييم جميع جوانب أداء العامل ذات الصلة، بما في ذلك المهام الرئيسة والمهارات والكفاءات والسلوكات، والإسهام في تحقيق أهداف المؤسسة.
6. الاقتصاد: يجب أن يكون التقييم اقتصادياً من حيث التكلفة، والوقت، والجهد، بمعنى أن يتم تصميمه وتطبيقه بطريقة فعالة ومناسبة، دون إهدار موارد المؤسسة.
7. إمكانية التطبيق: يجب أن يكون التقييم سهل التطبيق على أرض الواقع، وأن يكون واضحاً، ومفهوماً لجميع الأطراف المعنية، وأن يوفر إرشادات واضحة لكيفية استخدامه، وتنفيذه.

أبعاد الأداء الوظيفي

يأتي أداء المعلم الوظيفي كإطار شامل يشمل جميع ممارسات وسلوكات وإنتاج المعلم، ففي حين تقتصر بعض الدراسات على أداء المعلم على سلوكه في التدريس كما في دراسة بشير وآخرين



(Bashir et al., 2017)، يفسر آخرون الأداء الوظيفي للمعلم بأنه: ما يسهم به من انجازات في تحقيق الأهداف التعليمية للمؤسسة التي يعمل بها (Özdemir & Gören, 2017)، ورغم أن التركيز في بعض الدراسات انصبّ على سلوك المعلم داخل الصف، فإن الأداء الوظيفي للمعلمين لا يقتصر على حدود غرفة الصف أو البيئة المدرسية، بل يمتد إلى كل السياقات التعليمية التي يوجد فيها الطلبة، مما يجعل من هذا الأداء مفهوماً متعدد الأبعاد (Shaikh et al., 2012). ويؤكد عدد من الباحثين أن الأداء الوظيفي للمعلم يتوزع على مجالات متنوعة تتكامل فيما بينها لتشكّل صورة شاملة عن فعاليته في سلوكياته ضمن وظيفته من أبرزها: التحضير الجيد للدروس، تنفيذ التعليم داخل الصف، تقييم الطلبة، الالتزام المهني، المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، المتابعة والإشراف الفعّال، القيادة الصفية، التحفيز والانضباط، كما أشار آخرون إلى أهمية الخصائص المهنية والتعليمية والشخصية للمعلم إلى جانب التمييز بين الأداء المرتبط بالمهام الرسمية والأداء السياقي الذي يعكس مبادرات المعلم خارج مهامه المحددة. ويُضاف إلى ذلك عناصر مثل: إدارة الصف، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، الاستخدام المستمر لأدوات التحفيز، تنوع الأساليب والطرائق التدريسية، الإسهام في حل المشكلات الطلابية، وتقديم التوجيه والإرشاد التربوي (Ali & Haider, 2017؛ Amin et al., 2014؛ Yusoff et al., 2014؛ Adeyemi, 2008؛ al., 2013).

وعليه يشير الباحثان إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين يتشكل من عدة أبعاد رئيسية، أبرزها الكفاءة المهنية، التي ترتبط بالمهارات المهنية والفنية للمعلم، وتنعكس مباشرة على جودة أدائه (Werang & Agung, 2017). ويمكن النظر إلى الأداء الوظيفي من منظورين: سلوكي ونتائجي، ما يجعل الكفاءة بعداً جوهرياً في تقييم أداء المعلم.

إضافة إلى ذلك، يلعب الالتزام الوظيفي دوراً مهماً في ارتباط المعلم بوظيفته. ويظهر الالتزام في احترام المعلم لقوانين المدرسة، وواجباته المهنية تجاه التدريس والطلبة. ويعد وجود معلمين ملتزمين شرطاً أساسياً لتحقيق الأهداف التعليمية (Akinwale & Okotoni, 2019).

ويمثل التطوير المهني بعداً مهماً آخر للأداء الوظيفي، إذ يسهم في تحسين أداء المعلمين من خلال تعلم كيفية التعلم وتحويل المعارف إلى ممارسات تخدم نمو الطلبة. ويشمل التطوير المهني الخبرة



العملية، والتفاعل مع الزملاء، والممارسة التأملية، وغيرها من الأنشطة (احفيظة، 2025؛ Darling، 2017؛ Hammond et al.، 2020؛ Tantawy، 2019؛ Çetin & Bayrakçı، 2019؛ Kharbirybai، 2024).

وتكتسب المرونة والتكيف أهمية كبيرة في الأداء الوظيفي، خصوصاً مع التغيرات السريعة في بيئة التعليم. فالقدرة على تعديل السلوك والتكيف مع متغيرات النظام التعليمي والأدوار الوظيفية تعد شرطاً لتحقيق أداء مهني فعال ومستدام. ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة في البيئات التعليمية المتأثرة بالاضطرابات السياسية والاقتصادية مثل المدارس الفلسطينية، حيث يتطلب من المعلمين التحلي بقدرة عالية على التكيف لضمان استمرارية الأداء (Andres et al.، 2021؛ Bhat & Beri، 2016).

الدراسات السابقة ذات الصلة

اعتمدت الدراسة على دراسات سابقة عربية منها وأجنبية، ذات علاقة بالأداء الوظيفي للمعلمين، مرتبة تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

سلطت دراسة إيمانغي وآخرين (Imhangbe et al.، 2018) الضوء على الأنماط القيادية للمديرين، والأداء الوظيفي للمعلمين في ولاية إيدو في نيجيريا والتعرف على العلاقة بين أنماط القيادة للمديرين، والأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية، اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدمت استبانتيين لجمع المعلومات والبيانات إحداهما خاصة بالأنماط القيادية، والأخرى متعلقة بأداء المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (397) معلماً، و(69) مدير مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ أساليب القيادة الديمقراطية، والاستبدادية أسهمت بشكل كبير في اختلاف مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وأشارت إلى وجود تأثير إيجابي للنمط الديمقراطي في أداء المعلمين.

وجاءت دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021) لمعرفة مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم، وعلاقته ببعض المتغيرات. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتحليلها، تكونت عينة الدراسة من (320) معلماً، ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين؛ تعزى لأثر الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.



وأضاف خوري (2021) دراسة في هذا المجال، هدفت إلى معرفة مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وعلاقته بأنماط التقييم المتبعة من وجهة نظر رؤساء الأقسام، والعاملين فيها. وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (281) فرداً من رؤساء الأقسام، والعاملين في المديريات في فلسطين، موزعين على (236) موظفاً، و(45) رئيس قسم. كما شملت الدراسة (20) فرداً من مجتمع الدراسة خارج العينة، إذ تم إجراء مقابلات معهم للحصول على بيانات نوعية لإثراء نتائج الدراسة الكمية، أظهرت النتائج أنَّ مستوى الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام، والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية كان مرتفعاً، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية: تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي (لصالح حملة الماجستير فأعلى)، وعدد سنوات الخبرة (لصالح من لديهم 10 سنوات فأكثر)، والمديرية (لصالح مديرية تربية نابلس)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الأداء الوظيفي، ومستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية.

كما نفذ فورسون وآخرون (Forson et al., 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تحفيز العاملين، والأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في غانا. اعتمدت الدراسة منهجاً كمياً على عينة من (254) معلماً من بين (678) معلماً في بلدية إفوتو في غانا، أظهرت الدراسة أنَّ كلاً من حزمة التعويضات، وتصميم الوظيفة والبيئة، ونظام إدارة الأداء تُعدُّ عوامل مهمة في تحديد دوافع المعلم. كما تبين أنَّ عوامل التحفيز هذه تُعدُّ من المؤشرات المهمة للأداء الوظيفي عند المعلمين، بالإضافة إلى ذلك، لوحظت اختلافات كبيرة في أداء المعلمين بين المجموعات العمرية المختلفة.

وتناول شياب (2022) دور الإدارة الناجحة للموارد البشرية في تحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر عاملي وزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة الاستبانة. طبقت الدراسة على (52) عاملاً من عاملي وزارة التربية والتعليم الأردنية. ومن أهم نتائج الدراسة أنَّ دور الإدارة الناجحة للموارد البشرية في تحسين الأداء



الوظيفي جاء بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة؛ تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وقام صديق وآخرون (Siddique et al., 2022) بدراسة تناولت العلاقة بين الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وانخراطهم في العمل بمقاطعة البنجاب في باكستان. وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. كان المشاركون في الدراسة هم معلمي المرحلة الثانوية، تم اختيار عينة الدراسة باستخدام تقنية أخذ العينات العشوائية متعددة المراحل، شملت العينة (314) معلماً في المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين الأداء الوظيفي للمعلمين وانخراطهم في العمل، يُظهر الرجال والنساء في مهنة التدريس مستويات عمل مختلفة بشكل ملحوظ في الانخراط والأداء الوظيفي. وأظهرت النتائج أنَّ درجات انخراط المعلمين في العمل تختلف اختلافاً كبيراً اعتماداً على خبرتهم التدريسية السابقة.

وأجرى حسونة وإدريس (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي في وزارة التربية والتعليم العالي في المحافظات الجنوبية في فلسطين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من العاملين الذين يعملون تحت مسمى مدير دائرة، ورئيس قسم، ورئيس شعبة)، وهم (150) عاملاً، جُمعت البيانات باستخدام أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج وجود دور للتخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي، ووجود علاقة إيجابية بينهما. كما كشفت الدراسة عن أنَّ مستوى الأداء الوظيفي كان مرتفعاً. بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي؛ التي تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

ورصدت دراسة أبو أسعد (2024) واقع الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس لواء الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر العاملين فيها في فلسطين. إذ تمَّ اعتماد المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (269) من العاملين في المدارس في منطقة الشمال. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ استخدام استبانة مكونة من (30) فقرة، وتمَّ التحقق من صدقها، وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس الأونروا في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر كان عالياً، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين؛ تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجنس.



التعقيب على الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، والتعرف إلى نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري. إذ تعددت الدراسات التي تناولت مفهوم الأداء الوظيفي من جوانب مختلفة، إذ ركزت بعض الدراسات على الأنماط القيادية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين كدراسة: إيمانغي وآخرين (Imhangbe et al., 2018)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية تحفيز العاملين، وأثره على الأداء الوظيفي كدراسة: فورسون وآخرين (Forson et al., 2021). ولتحليل هذه الجوانب، استخدمت الدراسات السابقة مناهج متنوعة مثل المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة إيمانغي وآخرين (Imhangbe et al., 2018)؛ ودراسة: صديق وآخرين (Siddique et al., 2022)، ودراسات اعتمدت المنهج الكمي كدراسة فورسون وآخرين (Forson et al., 2021)، والمنهج الوصفي المسحي كدراسة (حسونة وإدريس، 2023)، بالإضافة لدراسة شياب (2022) من حيث المنهج. وقد تميزت الدراسة الحالية في تسليط الضوء على منطقة جغرافية في فلسطين، هي محافظة رام الله والبيرة من أكبر المحافظات والتي لم يسبق أن تم التطرق لدراسة أداء المعلمين فيها.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال جمع البيانات، وتحليلها، وما تنطوي عليه من رصد للواقع، وتفسيره.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، البالغ عددهم (2853) معلمًا ومعلمة، وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الواردة في مركز الإحصاء الفلسطيني (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023)، وأُخذت عينة عشوائية متاحة (Available Random Sample) وتم تحديد حجم العينة حسب ما حددته جداول كرجيسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) من مجتمع الدراسة، وتُقدر بـ (338) عاملًا وعاملة، والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.



الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	132	39.1%
	إناث	206	60.9%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	212	62.7%
	دراسات عليا	126	37.3%
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	43	12.7%
	من 5 - أقل من 10 سنوات	71	21%
	10 سنوات فأكثر	224	66.3%
	المجموع	338	100%

أداة الدراسة

طوّر الباحثان أداة واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين اعتماداً على الأدب النظري، وبالإستفادة من أدوات الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ومنها: دراسة أبو أسعد (2024)، ودراسة شياب (2022)، ودراسة خوري (2021)، ودراسة بني حمدان وبني حمدان (2021) وتكوّنت من (20) فقرة. وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمس (درجة مرتفعة جداً، ودرجة مرتفعة، ودرجة متوسطة، ودرجة منخفضة، ودرجة منخفضة جداً)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق الأداة وثباتها:

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال طريقة صدق المحتوى، إذ تمّ عرضها بصورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة، والقيادة التربوية، والأخذ بملاحظاتهم، وتعديلاتهم المقترحة. وبعد دراسة متأنية للتعديلات، والمقترحات التي أوصى بها المحكّمون، آلت الأداة إلى نسختها النهائية لتشتمل على (20) فقرة. كما تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha equation) الذي تم حسابه بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) معلماً، ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (2).



الجدول (2):

معاملات ثبات الاستبانة وفقاً لاختبار معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha equation).

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا
الالتزام الوظيفي	5	0.910
الكفاءة المهنية	5	0.940
المرونة والتكيف	5	0.900
التطوير المهني	5	0.920
الدرجة الكلية للأداء الوظيفي	20	0.960

يتضح من النتائج الظاهرة في الجدول (2) أنَّ قيم معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha equation) لاستبانة الأداء الوظيفي مرتفعة، إذ بلغت (0.960)، أي إنَّ الفقرات التي تم صياغتها ضمن الأداء الوظيفي قادرة على استرجاع (96.1%) من نتائج الدراسة في حال تطبيقها في الظروف نفسها.

تصحيح وتقدير درجات أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (Likert) في أداة الدراسة، المكون من خمس درجات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: خمس درجات (مرتفعة جداً)، وأربع درجات (مرتفعة)، وثلاث درجات (متوسطة)، ودرجتان (منخفضة)، ودرجة واحدة (منخفضة جداً). تمَّ تحديد المحكِّ ومعيار الحكم على متوسطات الأداة من خلال تقسيمها إلى ثلاث درجات: (منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة) وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

درجة منخفضة تتراوح ما بين (1-2.33)

درجة متوسطة تتراوح ما بين (2.34-3.67)

درجة مرتفعة تتراوح ما بين (3.68-5)

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟ أُجيب عن سؤال الدراسة الثاني باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (*independent samples t-test*)، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance [ANOVA])، ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية.
- للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها تم استخدام معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha equation)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينصُّ على: ما واقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، من خلال فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، ونتائج الجدول (3) تبين ذلك.



الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

م	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2.	1	الكفاءة المهنية	4.10	0.41	مرتفعة
1.	2	الالتزام الوظيفي	3.95	0.45	مرتفعة
4.	3	التطوير المهني	3.14	0.49	متوسطة
3.	4	المرونة والتكيف	2.89	0.53	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.52	0.52	متوسطة

تكشف النتائج الواردة في الجدول (3) عن تصورات المعلمين لواقع الأداء الوظيفي في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.52) بانحراف معياري (0.52)، وهو يقع ضمن مستوى متوسط. ويُشير هذا إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين، من وجهة نظرهم، يُمارَس بدرجة مقبولة، لكنه لا يصل إلى المستوى المأمول من التميز والفاعلية في جميع أبعاده. وبمنظرة تفصيلية إلى المجالات، يتبين أن مجال الكفاءة المهنية احتل المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع (4.10)، مما يعكس صورة إيجابية حول مقدرة المعلمين على تنفيذ مهامهم بكفاءة وجودة. ويُظهر هذا إدراكاً عالياً لأهمية الإتقان في الأداء، وقد يكون ناتجاً عن تراكم الخبرة، أو الدعم الإداري، أو وضوح المعايير التعليمية. ويشير الباحثان أن الدراسة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم أي من المرجح أن تقديرهم لذاتهم سيكون مرتفعاً، أما الالتزام الوظيفي فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.95)، وهو كذلك في المستوى المرتفع، مما يدل على شعور عميق بالمسؤولية لدى المعلمين تجاه مهنتهم ومؤسساتهم في أدائهم الوظيفي. ويُفهم من ذلك أن الانضباط والولاء الوظيفي ما زالا يشكلان ركيزة في بيئة التعليم الحكومي، وهو مؤشر إيجابي على استقرار الكادر التعليمي. في المقابل، جاء مجال التطوير المهني في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.14)، أي ضمن المستوى المتوسط. ويُفهم من ذلك أن فرص التطوير لا تزال محدودة أو غير مفعلة بالشكل الكافي. وقد يشعر



المعلمون بعدم كفاية البرامج التدريبية المقدمة لهم، أو بعدم ارتباطها الفعلي باحتياجاتهم المهنية اليومية، مما يحدّ من تطوّرهم واستجاباتهم للتغيرات التربوية الحديثة.

أما المرونة والتكيف، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.89)، وهي درجة متوسطة مائلة للانخفاض، ما يدل على وجود تحديات في مقدرة المعلمين على التكيف مع الظروف الطارئة أو المتغيرة في بيئة العمل، مثل تحديث المناهج، أو ضغوط العمل، أو التعامل مع فئات طلابية متنوعة، أو لشدة التغيرات المرتبطة في واقع السياسات التعليمية في فلسطين نتيجة الظروف السياسية، وقد يعود هذا الانخفاض إلى غياب الدعم النفسي أو التدريبي الكافي لمواجهة تلك التحديات. وعليه، يمكن القول إن واقع الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في رام الله والبيرة يُظهر نقاط قوة في الجوانب العملية والالتزام الوظيفي، بينما يحتاج إلى مزيد من التركيز والدعم في مجالي التطوير المهني والمرونة، وذلك لضمان استجابة أعمق للتحديات التربوية، وتعزيز جودة التعليم بشكل مستدام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021)، التي جاء مستوى الأداء الوظيفي فيها متوسطاً، لأن هناك عوامل وظيفية وتعليمية متشابهة بين بيئة المعلمين في كلا الدراستين، بالإضافة إلى أن الظروف الاجتماعية والتحديات الاقتصادية متشابهتان بالظروف، وكذلك أساليب الإشراف والتطوير المهني في كلا المنطقتين (فلسطين والأردن) تتطابق إلى حد ما، مما يؤدي إلى بقاء الأداء في مستوى متوسط. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة شياب (2022)، ودراسة حسونة وإدريس (2023)، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية في المدارس الحكومية أي المعلمين يواجهون تحديات يومية مع الطلبة وضغوطات ناتجة عن كثافة الصفوف ونقص الموارد وأعباء إدارية وتعليمية متداخلة،

ويشير الباحثان إلى أنه منذ عام 2021 يتم اقتطاع نسبة 40% من رواتب المعلمين شهرياً، حيث تحجبه الجهات الإسرائيلية من مقاصات السلطة الفلسطينية، وهذا بدوره يؤثر سلباً على الأداء الوظيفي للمعلمين نتيجة نقص المستحقات المالية. في المقابل، تناولت دراسة شياب (2022) ودراسة حسونة وإدريس (2023) مستوى الأداء الوظيفي للعاملين داخل وزارات التربية والتعليم، ووجدت أن مستوى الأداء مرتفع نسبياً، ويختلف حسب طبيعة العمل والمهام والمسؤوليات. فالعاملون في الوزارات غالباً ما يتمتعون ببيئة عمل أكثر استقراراً، وتوفر أكبر للموارد، وإمكانيات أعلى للتدريب والتطوير، إضافة إلى أعباء صافية أقل مقارنة بالمعلمين، ورواتب أعلى، مما قد يسهم في رفع مستوى أدائهم الوظيفي. كما أشارت دراسة خوري (2021) إلى أن ضغوط الأعباء الوظيفية



داخل مديريات التربية والتعليم (الإدارة الوسطى) أقل منها داخل الصفوف الدراسية، مما يؤثر أيضاً على مستوى الأداء الوظيفي.

المجال الأول: الالتزام الوظيفي

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الالتزام الوظيفي للكشف عن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، والجدول (4) يظهر النتائج.

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الالتزام الوظيفي.

المجال الأول: الالتزام الوظيفي					
م	ترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3.	1	أؤدي المهام الموكلة إليّ بكل أمانة ومسؤولية	4.22	0.53	مرتفعة
1.	2	التزم بالحضور للوظيفة في الوقت المحدد	4.11	0.58	مرتفعة
5.	3	أظهر سلوكاً وظيفياً يعكس صورة إيجابية عن المدرسة	3.97	0.60	مرتفعة
2.	4	أمتثل للأنظمة والتعليمات المدرسية	3.91	0.63	مرتفعة
4.	5	أحرص على اتمام المهام الموكلة إليّ دون تأخير أو تقصير	3.56	0.70	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.95	0.45	مرتفعة

أظهرت نتائج التحليل في الجدول (4) أن المتوسط الكلي لمجال الالتزام الوظيفي بلغ 3.95 بانحراف معياري 0.45، ويقع ضمن المستوى المرتفع، مما يعكس شعوراً عالياً بالمسؤولية والانضباط الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة.

وبالنسبة للفقرات الفرعية، تصدرت فقرة "أؤدي المهام الموكلة إليّ بكل أمانة ومسؤولية" المرتبة الأولى بمتوسط 4.22، تلتها فقرة "ألتزم بالحضور للوظيفة في الوقت المحدد" بمتوسط 4.11، ثم فقرة "أظهر سلوكاً وظيفياً يعكس صورة إيجابية عن المدرسة" بمتوسط 3.97، وفترة



"أمتثل للأنظمة والتعليمات المدرسية" بمتوسط 3.91، بينما كانت فقرة "أحرص على إتمام المهام الموكلة إليّ دون تأخير أو تقصير" الأقل بمتوسط 3.56.

بشكل عام، تعكس النتائج مستوى مرتفعاً من الالتزام الوظيفي لدى المعلمين، مع وجود تفاوت نسبي في بعض الفقرات يشير إلى الحاجة لتعزيز دقة إنجاز المهام من خلال التدريب أو التوعية أو تحسين بيئة العمل.

المجال الثاني: الكفاءة المهنية

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الكفاءة المهنية للكشف عن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، والجدول (5) يظهر النتائج.

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الكفاءة المهنية.

المجال الثاني: الكفاءة المهنية				
م	ترتيب الفقرات	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7.	1	أستخدم طرق تدريس متنوعة	4.24	0.49
6.	2	أحرص على التحضير الجيد للدروس	4.16	0.55
8.	3	أتمكّن من تحقيق الأهداف التعليمية	4.09	0.58
10.	4	أستثمر وقت الحصّة بفاعلية	3.94	0.60
9.	5	أتابع تقدم الطلبة وأحلل نتائجهم	3.86	0.62
		الدرجة الكلية	4.10	0.41

تُظهر نتائج الجدول (5) الخاص بمجال الكفاءة المهنية أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (4.10) بانحراف معياري (0.41)، وهو يقع ضمن المستوى المرتفع، ما يعكس صورة إيجابية لأداء المعلمين في هذا المجال، ويُشير إلى تمتعهم بمهارات تعليمية ومهنية عالية تُساهم في تحقيق فاعلية العملية التعليمية. وقد حصلت الفقرة "أستخدم طرق تدريس متنوعة" على أعلى متوسط (4.24)، وهو ما يدل على حرص المعلمين على تنويع أساليب التدريس بما يتناسب مع طبيعة المحتوى واحتياجات الطلبة، مما يُعزز من التفاعل الصفّي ويثري التجربة التعليمية.

في المرتبة الثانية، جاءت الفقرة "أحرص على التحضير الجيد للدروس" بمتوسط (4.16)، وهي نتيجة تعكس الجدية والمهنية في الإعداد المسبق، وهو عنصر أساسي لنجاح العملية التعليمية

وتقديم محتوى تعليمي منظم وفعال. أما الفقرة "أتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية" فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.09)، مما يدل على مقدرة المعلمين على تحويل الخطط النظرية إلى نتائج فعلية ملموسة داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي يعكس كفاءة عالية في توظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، الفقرة "أستثمر وقت الحصة بفاعلية" حصلت على متوسط (3.94)، وهي وإن كانت ضمن الدرجة المرتفعة، إلا أنها تُظهر هامشاً للتحسين، إذ يشير ذلك إلى أن بعض المعلمين قد يواجهون تحديات في إدارة الوقت الصفّي بشكل أمثل، بسبب كثافة المهام أو تعدد الأعباء التدريسية.

أما أدنى متوسط فكان للفقرة "أتابع تقدم الطلبة وأحلل نتائجهم" (3.86)، ورغم أنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع، فإنها تُلمح إلى ضرورة تعزيز الممارسات التقويمية لدى المعلمين، والتركيز أكثر على تحليل نتائج الطلبة واستخدامها لتوجيه التدريس وتحسينه. بشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن المعلمين يمتلكون كفاءة مهنية واضحة في الإنجاز داخل الصف، إلا أن هناك فرصاً لتعزيز فاعلية إدارة الوقت، وتكثيف المتابعة الأكاديمية الفردية للطلبة، مما يضمن استمرار التحسن في مخرجات التعليم.

المجال الثالث: المرونة والتكيف

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المرونة والتكيف للكشف عن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، والجدول (6) يظهر النتائج.

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المرونة والتكيف

المجال الثالث: المرونة والتكيف					
م	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12.	2	أشارك في معالجة مشكلات تؤثر على بيئة المدرسة	3.15	0.64	متوسطة
14.	1	أقبل التغيير المفاجئ في قوانين المدرسة	3.20	0.70	متوسطة
13.	3	أجد حلولاً للأزمات التي قد تظهر أثناء العمل المدرسي	2.85	0.72	متوسطة
15.	4	أتعامل بإيجابية مع ضغوطات العمل في المدرسة	2.71	0.75	متوسطة
11.	5	أمتلك مهارة إدارة الوقت أثناء التغييرات المفاجئة	2.70	0.78	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.89	0.53	متوسطة



تشير نتائج الجدول (6) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المعلمين في مجال المرونة والتكيف بلغ (2.89) بانحراف معياري (0.53)، وهو يقع ضمن المستوى المتوسط. وتعكس هذه النتيجة واقعاً يتطلب وقفة تأمل، إذ يُشير إلى وجود تحديات حقيقية تواجه المعلمين في مقدرتهم على التكيف مع التغيرات الطارئة والضغوط المهنية في البيئة المدرسية.

وقد جاءت الفقرة "أقبل التغيير المفاجئ في قوانين المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.20)، وهي إشارة إيجابية نسبياً تدل على وجود قدر من التقبل النفسي والتنظيمي لدى المعلمين تجاه التعديلات الإدارية، إلا أن هذه الدرجة تظل ضمن المستوى المتوسط، مما قد يعني أن هذا التقبل غير دائم أو مشروط بمدى وضوح التعليمات وواقعيتها. تليها الفقرة "أشارك في معالجة مشكلات تؤثر على بيئة المدرسة" بمتوسط (3.15)، وهي نتيجة تعكس روح المشاركة في إيجاد الحلول، ولكنها كذلك تكشف عن وجود تباين في مدى الانخراط الفعلي في التفاعل مع التحديات المدرسية، وقد تعود هذه الفجوة إلى ضغوط الوقت أو غياب ثقافة العمل الجماعي التشاركي، أما الفقرة "أجد حلولاً للأزمات التي قد تظهر أثناء العمل المدرسي" فقد سجلت متوسطاً (2.85)، وهي بداية الانحدار نحو المستوى المنخفض، ما يُشير إلى ضعف نسبي في مهارات حل المشكلات الطارئة، وربما يدل ذلك على حاجة المعلمين إلى دعم تدريبي في إدارة المواقف المفاجئة وتفعيل مهارات التفكير المرن.

أما الفقرتان الأخيرتان "أتعامل بإيجابية مع ضغوطات العمل" و"أمتلك مهارة إدارة الوقت أثناء التغييرات المفاجئة" فقد سجلتا أقل المتوسطات (2.71) و(2.70) على التوالي، ما يعكس وجود صعوبات حقيقية في التعامل مع ضغوط العمل وتحديات الزمن، وهي مؤشرات على احتمالية وجود إرهاق مهني أو ضعف في مهارات التنظيم الذاتي تحت الضغط. بناءً على ذلك، فإن النتائج تشير إلى أن مجال المرونة والتكيف يُعد من أضعف المجالات ضمن الأداء الوظيفي للمعلمين، ويكشف عن حاجة ملحة لتوفير برامج دعم نفسي وتدريبية تعزز مهارات التكيف، وتنمّي القدرة على إدارة الضغوط والأزمات، وتُعزز من فاعلية المعلمين في بيئة تعليمية تتطلب استجابة سريعة وفعالة للتغيرات المستمرة.

المجال الرابع: التطوير المهني

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التطوير المهني للكشف عن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، والجدول (7) يظهر النتائج.



جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التطوير المهني.

المجال الرابع: التطوير المهني					
م	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17.	1	أواكب التطورات الحديثة في الميدان التربوي.	3.35	0.62	متوسطة
16.	2	أشارك في المبادرات المدرسية	3.21	0.68	متوسطة
18.	3	أقيم أدائي وأسعى لتحسينه	3.12	0.67	متوسطة
20.	4	أشارك في البرامج التدريبية من وزارة التربية والتعليم.	2.98	0.71	متوسطة
19.	5	أحرص على تطوير نفسي في دورات خاصة	2.86	0.74	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.14	0.49	متوسطة

تكشف نتائج الجدول (7) الخاص بمجال التطوير المهني أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (3.14) بانحراف معياري (0.49)، وهو يقع ضمن المستوى المتوسط، مما يُشير إلى أن جهود المعلمين في تطوير ذواتهم مهنيًا لا تزال قائمة، لكنها لا ترقى إلى المستوى المأمول لتحقيق تنمية مهنية فاعلة ومستدامة.

وقد حصلت الفقرة "أواكب التطورات الحديثة في الميدان التربوي" على أعلى متوسط (3.35)، ما يدل على وجود وعي نسبي لدى المعلمين بأهمية متابعة المستجدات التربوية، كالمناهج الجديدة، واستراتيجيات التعليم الحديثة، واستخدام التكنولوجيا. إلا أن متوسطها المتوسط يعكس أن هذا المواكبة قد تكون سطحية أو غير منتظمة، وتحتاج إلى تنظيم ودعم مؤسسي. تليها الفقرة "أشارك في المبادرات المدرسية" بمتوسط (3.21)، وهي نتيجة تُظهر انخراطًا لا بأس به في الأنشطة التطويرية داخل المدرسة، مثل الفرق التطويرية أو المشاريع التربوية، لكن بدرجة غير كافية، وقد يُعزى ذلك إلى ضغوط الوقت أو غياب الحوافز.

أما الفقرة "أقيم أدائي وأسعى لتحسينه" فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.12)، ما يُشير إلى أن التأمل الذاتي والتغذية الراجعة لا تُمارَس بشكل منهجي، على الرغم من كونها أداة أساسية في تحسين الأداء. وهذا الضعف النسبي قد يعكس غياب ثقافة المراجعة الذاتية أو قلة الدعم الإشرافي

البناء. وجاءت الفقرة "أشارك في البرامج التدريبية من وزارة التربية والتعليم" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.98)، وهي نتيجة تُبرز فجوة واضحة بين المعلمين والبرامج الرسمية المقدمة من الوزارة. وقد يكون السبب في ذلك ضعف التنسيق، أو قلة الفرص، أو عدم مناسبة المحتوى التدريبي للاحتياجات الفعلية في الميدان.

وأخيراً، سجلت الفقرة "أحرص على تطوير نفسي في دورات خاصة" أدنى متوسط (2.86)، ما يعكس أن الاستثمار الذاتي في الدورات التطويرية خارج الإطار الرسمي محدود، ربما لأسباب مادية أو لضعف الحافزية الذاتية أو غياب ثقافة التطوير الفردي المستقل.

بناءً على ما سبق، فإن نتائج هذا المجال تشير إلى أن التطوير المهني لا يزال قائماً لكنه غير ممنهج، ويعتمد إلى حد كبير على الجهود الفردية. لذا، فإن تفعيل هذا المجال يتطلب إعادة النظر في سياسات التطوير، وتقديم برامج تدريبية أكثر ارتباطاً باحتياجات المعلمين، وإيجاد بيئة مدرسية تُحفّز على المبادرة والنمو المهني المستمر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينصُّ على: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (*independent samples t-test*) لحساب الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك تبعاً للمؤهل العلمي كل على حدة، فيما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في تقدير الفروق حسب الخبرة، والجداول (8)، (9) و(10) تبين ذلك.

الجدول (8):

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للأداء الوظيفي	ذكر	132	3.42	0.51	336	2.845	0.005
	أنثى	206	3.61	470.			



الجدول (9):

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (*independent samples t-test*) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	212	3.45	0.50	336	3.167	0.002
للأداء الوظيفي	دراسات عليا	126	3.66	460.			

الجدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المجال	الخبرة العملية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للأداء	أقل من 5 سنوات	43	3.36	0.52
الوظيفي	من 5 - أقل من 10 سنوات	71	3.49	0.47
	10 سنوات فأكثر	224	3.64	0.44
	المجموع	338	3.56	470.

تكشف نتائج اختبار (ت) الواردة في الجدول (8) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لواقع الأداء الوظيفي تعزى إلى متغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.845) وهي قيمة تفوق القيمة الحرجة الجدولية، في حين بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.005)، وهي أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق ذو دلالة إحصائية، وقد جاء المتوسط الحسابي للإناث (3.61)، وهو أعلى من متوسط الذكور (3.42)، مما يُشير إلى أن المعلمات لديهن تقدير أعلى لمستوى الأداء الوظيفي مقارنة بزملائهن الذكور. تختلف مع دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021)، ودراسة شياب (2022)، ودراسة حسونة وإدريس (2023) التي كشفت عن عدم وجود فروق في متغير الجنس لمستوى الأداء.



وتعكس الفروق في هذه الدراسة - كما يرى الباحثان - ميل المعلمات إلى مستوى أعلى من الالتزام والمرونة والسعي للتطوير المهني، وهو ما قد يُعزى إلى عدة عوامل اجتماعية ومهنية منها: الانضباط الذاتي المرتفع لدى المعلمات، الذي غالبًا ما يرتبط بارتفاع الشعور بالمسؤولية الأخلاقية والمجتمعية، والدافعية الداخلية لدى الإناث نحو التطوير المهني والنجاح، لا سيما في ظل التحديات المجتمعية التي تواجه المرأة العاملة، مما يدفعها إلى إثبات ذاتها بأداء وظيفي متفوق. بالإضافة إلى ذلك، قد تعكس النتائج الفروق في أساليب التكيف مع الضغوط والمرونة.

وفي المقابل، فإن انخفاض تقديرات الذكور قد لا يعني ضعف الأداء الفعلي، بل قد يرتبط بميولهم إلى التقييم الواقعي أو النقدي لأنفسهم أو النظام التعليمي ككل. ويرى الباحثان أن هذه النتائج تشير إلى أهمية أخذ الاختلافات النوعية (الجندرية) في الاعتبار عند تصميم برامج التطوير المهني والدعم التربوي، وتُبرز ضرورة فهم الفروقات النفسية والاجتماعية بين الجنسين بما يعزز من الأداء الكلي للمؤسسة التعليمية.

تُظهر نتائج الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين حول واقع الأداء الوظيفي تعزى إلى المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.167) بمستوى دلالة (0.002)، وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفروق حقيقية، وقد كان متوسط أداء حملة الدراسات العليا (3.66) أعلى من نظرائهم من حملة البكالوريوس فأقل (3.45)، مما يشير إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا يُظهرون مستوى أعلى من الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم. وهذا يبين أن حملة شهادات الدراسات العليا لديهم وعي أعمق بالأسس التربوية الحديثة، وأساليب التعليم الفعال، مما ينعكس في قدرتهم على التخطيط الجيد، وإدارة الصف، والتقييم، وتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، كما أن الدراسات العليا ترتبط عادةً بتنمية مهارات البحث، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، وهي كلها مهارات تسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الوظيفي للمعلم.

علاوة على ذلك، فإن حملة الدراسات العليا قد يكون لديهم فرص أكثر للمشاركة في المبادرات، والتدريبات المتخصصة، وتحمل المسؤوليات القيادية، مما يُسهم في تعزيز فاعليتهم في الميدان. ويرى الباحثان أن النتائج تشير إلى أهمية تشجيع المعلمين على مواصلة دراستهم العليا، لما لذلك من أثر واضح في رفع مستوى الأداء الوظيفي، مع ضرورة توفير بيئة داعمة للتطوير الأكاديمي والوظيفي داخل المؤسسة التعليمية.



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خوري (2021)، في وجود فروق في مستوى الأداء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، بينما تختلف مع دراسة شياب (2022)، ودراسة بني حمدان وبني حمدان (2021)، ودراسة حسونة وإدريس (2023)، في عدم وجود فروق للمؤهل العلمي على مستوى الأداء الوظيفي.

يلاحظ من نتائج الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) طُبّق تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance [ANOVA]) وجاءت النتائج كما في الجدول (11).

الجدول (11):

تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance [ANOVA]) للفروق بين تقديرات

أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من

وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.827	2	0.914	4.326	140.0
للداء الوظيفي	داخل المجموعات	70.940	335	0.212		
	المجموع	72.767	373			

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات الأداء الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العملية. إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة 4.326 مع دلالة إحصائية 0.014، ما يدل على أن هناك فروقاً حقيقية في المتوسطات بين إحدى الفئات على الأقل.

يشير هذا إلى أن سنوات الخبرة العملية تلعب دوراً جوهرياً في تعزيز مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث تمكنهم من تطوير استراتيجيات تدريس فعّالة والتعامل مع التحديات الصفية بشكل أكثر مرونة وكفاءة.

ولتحديد الفئة التي كانت لصالحها هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، وتوضح نتائج هذا الاختبار في الجدول (12).

الجدول (12):

نتائج اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المجال	الخبرة العملية	الفرق في المتوسطات	الدلالة الإحصائية	الفروق لصالح
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات * 10 سنوات فأكثر	0.28	0.018*	10 سنوات فأكثر
للأداء الوظيفي	من 5 – أقل من 10 سنوات * 10 سنوات فأكثر	0.15	*0.042	10 سنوات فأكثر
	أقل من 5 سنوات * 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	0.13	0.217	غير دالة

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

كشفت النتائج في الجدول (12) أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر مقارنة بالفئتين الآخرين. إذ كان الفرق بين فئة "أقل من 5 سنوات" و"10 سنوات فأكثر" دالاً إحصائياً، وكذلك الفرق بين فئة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات" و"10 سنوات فأكثر". في المقابل، لم يكن الفرق بين فئتي "أقل من 5 سنوات" و"من 5 إلى أقل من 10 سنوات" دالاً إحصائياً. ونعزى هذه النتائج إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يمتلكون خبرات تراكمية ومعرفة أعمق بعمليات التعليم والتعلم، مما ينعكس إيجابياً على مستوى كفاءتهم، والتزامهم، وقدرتهم على تطوير أنفسهم والتكيف مع التحديات، وبالتالي على أدائهم الوظيفي العام. وعليه، يمكن القول إن طول مدة الخدمة يسهم في رفع كفاءة المعلم وأدائه، ويؤكد أهمية دعم المعلمين الجدد ببرامج تدريب وإشراف تربوي فعالة لتقليل فجوة الأداء.

تتفق هذه النتائج مع دراسة خوري (2021) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر)، بينما تختلف مع نتائج شيايب (2022) وبني حمدان وبني حمدان (2021) التي لم تجد فروقاً في تقديرات الأداء الوظيفي تبعاً للخبرة العملية.



التوصيات: في ضوء النتائج التي جاءت، قُدمت التوصيات الآتية:

- تعزيز برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين وفقاً لاحتياجاتهم.
- تنظيم دورات تدريبية لتحسين مرونة المعلمين وتكيفهم مع التغيير.
- الاستفادة من خبرات المعلمين ذوي الخدمة الطويلة في دعم الزملاء الجدد.
- تشجيع المعلمين على استكمال الدراسات العليا وتوفير حوافز لذلك.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع في العربية

- أبو أسعد، ميسون. (2024). الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس لواء الشمال من وجهة نظر العاملين فيها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 151 (1)، 221-236.
- أبو زياد، نتاشا والخطيب، نايف. (2024). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7 (1)، 74-102.
- احفيظة، محمد رمضان. (2025). برامج التدريب المهني كأداة استراتيجية لرفع كفاءة الأداء الوظيفي. *مجلة الأصالة*، 5 (11)، 43-59.
- براهمة، دعاء. (2024). الأنماط القيادية لدى المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلاشارد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس. *أطروحة دكتوراة غير منشورة*، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- بني حمدان، صفاء وبني حمدان، إبراهيم. (2021). مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (5)، 419-432.
- التويجري، هيلة بنت منديل محمد. (2016). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في كلية التربية ببريدة في جامعة القصيم: دراسة ميدانية. *رسالة الخليج العربي*، 37 (140)، 79-100. نشر بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). *توزيع المعلمين والمعلمات في فلسطين حسب بيانات السنوات الدراسية 2023-2011*. تم الاسترجاع من https://www.pcbs.gov.ps/Portals/Rainbow/Documents/Teachers_en.html



- حسونة، إبراهيم وإدريس، الفاضل. (2023). دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي في وزارة التربية والتعليم العالي بالمحافظات الجنوبية، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (18)، 1-34.
- حمدون، أحلام. (2022). القيادة الإبداعية لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خوري، رامي. (2021). الأداء الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية وعلاقته بأنماط التقييم المتبعة من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.
- رنتيسي، نانسي. (2022). واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.
- شباب، جعفر. (2022). دور الإدارة الناجحة للموارد البشرية في تحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، 1 (74)، 287-306.
- صالحه، محمد وأبو كرش، نصر. (2024). درجة فاعلية التقييم البديل في مدارس رام الله والبيرة الحكومية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 20 (1)، 150-173.
- عابدين، محمد. (2020). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق للنشر.
- العزاوي، غانم ونصير، وليد. (2012). علاقة وأثر تحليل وتقييم الوظائف بأداء العاملين، دراسة استطلاعية، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 68 (18)، 167-186.
- مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار الدعوة.

References Arabic

- ‘Ābidīn, Muḥammad. (2020). *al-Idārah al-madrasīyah al-ḥadīthah*. Dimashq : Dār al-Shurūq lil-Nashr.
- Abū As‘ad, Maysūn. (2024). al-adā’ al-waḥīfī lil-Mu‘allimīn fī Madāris Liwā’ al-Shamāl min wījhat naẓar al-‘āmilīn fīhā. *Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, 151(1), 221-236.
- Abū Ziyād, Natāshā wa-al-khaṭīb, Nāyif. (2024). al-Riḍā al-waḥīfī wa-‘alāqatuhu bdāf’ yḥ al-‘amal ladā Mu‘allimī al-Madāris al-khāṣṣah fī Arīḥā wa-al-Aghwār min wījhat naẓar al-Mu‘allimīn anfusahum. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah*, 7(1), 74-102.
- aḥfyzḥ, Muḥammad Ramaḍān. (2025). Barāmīj al-Tadrīb al-mihnī ka-adāh istirāṭijyah li-raf’ kafā’at al-adā’ al-waḥīfī. *Majallat al-aṣālah*, 5(11), 43-59.
- al-‘Azzāwī, Ghānim wa-Naṣīr, Walīd. (2012). ‘alāqat wa-athar taḥlīl wa-taqyīm al-waḥā’if bi-adā’ al-‘āmilīn, dirāsah istiṭlā’iyah, Kulīyat al-Idārah wa-al-iqtisād Jāmi‘at Baghdād, *Majallat al-‘Ulūm al-iqtisādīyah wa-al-idāriyah*, 68(18), 167-186.



- al-Jihāz al-Markazī lil-Iḥṣā' al-Filasṭīnī. (2023). *Tawzī' al-Mu'allimīn wa-al-mu'allimāt fī Filasṭīn Ḥasab bayānāt al-sanawāt al-dirāsīyah 2011-2023*. tamma alāstrjā' min https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Teachers_en.html
- Al-Tuwāijri, Hila bint Mandil Muhammad. (2016). Al-ibda' al-idari wa-'alaqatuhu bi-al-ada' al-wazīfi li-al-'amilīn al-idariyyīn fī Kulliyat al-Tarbiyah bi-Buraydah fī Jami'at al-Qasim: dirāsah maydāniyah. *Risālat al-Khalīj al-'Arabī, 37*(140), 79–100.
- Banī Ḥamdān, Šafā' wa-Banī Ḥamdān, Ibrāhīm. (2021). mustawā al-adā' al-wazīfi lil-Mu'allimīn fī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmiyah fī Muḥāfazat Jarash min wijhat naẓarihim wa-'alaqatuhu bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt, *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-ṭarbiyyah wa-al-nafsiyah, 29* (5), 419-432.
- Barāhimah, Du'a'. (2024). *al-anmāt al-qiyādiyah ladā al-Madāris fī Filasṭīn wafqan li-naẓariyat hiṣṣiyah wblānshard wa-'alaqatuhā b'mstwā al-adā' al-wazīfi wda'f' al-injāz li-mu'allimī Tilka al-Madāris*. [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi'at al-Quds, al-Quds, Filasṭīn.
- Ḥamdūn, Aḥlām. (2022). *al-Qiyādah al-'bdā'iyah ladā 'Umadā' al-Kulliyāt al-Akādīmiyah fī al-jāmi'āt al-Urdunīyah al-Rasmiyah wa-'alaqatuhā bi-al-adā' al-wazīfi li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fihā*. [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, 'Ammān, al-Urdun.
- Ḥassūnah, Ibrāhīm wa-Idrīs, al-Fāḍil. (2023). Dawr al-Takhṭīṭ alāstrātyjī fī Taḥsīn al-adā' al-wazīfi fī Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim al-'Āli bālmḥāfzāt al-janūbiyah, *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'īyah, 1*(18), 1-34.
- Khūrī, Rāmī. (2021). *al-adā' al-wazīfi lil-'āmilīn fī mudiriyāt al-Tarbiyah wa-al-ta'lim fī al-muḥāfazāt al-Shamālīyah wa-'alaqatuhu b'nāmāt al-Taḥqīm al-muttaḥā'ah min wijhat naẓar ru'āsā' al-aqsām wa-al-'āmilīn fihā*. [Risālat mājistūr ghayr manshūrah], Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah, al-Quds, Filasṭīn.
- Majma' al-lughah al-'Arabīyah. (2004). *al-Mu'jam al-Wasīṭ. al-Qāhirah*: Dār al-Da'wah.
- Rantīsī, Nānsī. (2022). *wāqī' al-ishrāf al-tarbawī fī Madāris Muḥāfazat Rām Allāh wa-al-Biyarah wa-'alaqatuhu bi-al-adā' al-Mutamayyiz lil-Mu'allimīn min wijhat naẓar mudirī al-Madāris*. [Risālat mājsytr ghayr manshūrah], Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah, Filasṭīn.
- Šālīḥah, Muḥammad wa-Abū Karsh, Naṣr. (2024). darajat fā'iliyat al-Taḥqīm al-Badil fī Madāris Rām Allāh wa-al-Biyarah al-ḥukūmiyah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn. *al-Majallah al-Urdunīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah, 20*(1), 150 – 173
- Shayyāb, Ja'far. (2022). Dawr al-Idārah al-nājiḥah lil-mawārid al-bashariyah fī Taḥsīn al-adā' al-wazīfi min wijhat naẓar muwazzāfi Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim al-Urdunīyah. *Majallat Rimāḥ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 1*(74), 287-306.



- Adeyemi, T. (2008). Organizational climate and teachers' job performance in primary schools in Ondo State, Nigeria: An analytical survey. *Asian Journal of Information Technology*, 7(4), 138-145.
- Akinwale, A. S., & Okotoni, C. A. (2019). Assessment of job commitment of secondary school teachers in Osun State, Nigeria. *PEOPL. International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1553–1572.
- Ali, A., & Haider, S. Z. (2017). Developing a validated instrument to measure teachers' job performance: analyzing the role of background variables. *Journal of Educational Research*, 20(1), 21-35.
- Al-Malki, M., & Juan, W. (2018). Leadership styles and job performance: A literature review. *Journal of International Business Research and Marketing*, 3(3), 40-49.
- Amin, M., Shah, R., Ayaz, M., & Atta, M. A. (2013). Teachers' job performance at secondary level in Khyber Pakhyunkhwa, Pakistan. *Gomal University Journal of Research*, 29(2), 100-104.
- Andres, L. M., Dela Cruz, J. B., Gonzaga, M. P., Rodriguez, I. S., Sanchez, J. A., & Ortiz, A. F. (2021). Teachers' level of adaptability and performance: Their response to the rapidly transforming academic world. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 6(3), 326–332.
- Bashir, H., Alias, M., Saleh, K. M., & Halizah, A. (2017). Students' perceptions of their teachers' performance in teaching engineering drawing in Nigerian tertiary institutions. *Path of Science*, 3(10), 3001-3012.
- Bhat, S. A., & Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived jobperformance scale (TPJP) in higher education. *Man in India*, 96(4), 935-944.
- Çetin, C., & Bayrakçı, M. (2019). Teacher professional development models for effective teaching and learning in schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1), 32–38
- Darmawan, D., Mardikaningsih, R., Sinambela, E. A., Arifin, S., Putra, A. R., Hariani, M., & Issalillah, F. (2020). The quality of human resources, job performance and employee loyalty. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(3), 2580–2592.
- Feng, H., Singh, Bikar Singh, S., & Ming, X. (2025). The influence of perceived organizational support on teaching efficacy of lecturers in Chinese universities: A literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 10(57), 824–836.
- Forson, J., Dwamena, E., Opoku, R., & Adjavon, S. (2021). Employee motivation and job performance: A study of basic school teachers in Ghana. *Future Business Journal*, 7(1), 1–12.
- Griffin, R. W., Phillips, J. M., & Gully, S. M. (2016). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Cengage Learning.



- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2017). *Teaching for a changing world: The profession and practice of teaching*. Jossey-Bass.
- Imhangbe, O., Okecha, R., & Obozuwa, J. (2018). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 234–249.
- Kharbirybai, B. B. (2024). Professional development of secondary school teachers with special reference to the Kamrup District of Assam. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 45(1), 2044–2057.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). The mediating role of organizational commitment in the relationship between psychological empowerment, leadership compliance, and teacher performance. *Ilkogretim Online (Elementary Education Online)*, 16(1), 342–353.
- Rahman, B. (2022). Job performance and factors affecting it. *Journal of Sustainable Studies*, 4(1), 140–155.
- Ridwan, M., Mulyani, R., & Ali, H. (2020). Improving employee performance through perceived organizational support, organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1–10.
- Saeed, S., & Choudhary, A. H. (2021). The role of perceived organizational support towards teachers' work engagement. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 95–106.
- Shaikh, F., Saad, M. I., & Bhutto, M. I. (2012). Level of primary school teachers' intrinsic and extrinsic motivation and their performance in Sindh. *Pakistan Journal of Education*, 29(1–2), 1–13.
- Siddique, A., Khanum, B., & Haleem, B. (2022). Work engagement and job performance of teachers: A correlational study. *Global Educational Studies Review*, 6(1), 502–516.
- Tamunomiebi, M. D., & Oyibo, C. (2020). Work-life balance and employee performance: A literature review. *European Journal of Business and Management Research*, 5(2), 1–10.
- Tantawy, N. (2020). Investigating teachers' perceptions of the influence of professional development on teachers' performance and career progression. *Arab World English Journal*, 11(1), 181–194.
- Uçar, H., & Kerse, G. (2022). Relationship between perceived organizational support, job crafting, and job performance: A mediated model. *European Journal of Vocational Studies*, 35(2), 287–299.



- Werang, B. R., & Agung, A. A. G. (2017). Teachers' job satisfaction, organizational commitment, and performance in Indonesia: A study from Merauke District, Papua. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8), 700–711.
- Widyastuti, K., Hayati, & Ahadiat, A. (2020). Effect of ethical leadership on performance: Validation of task performance measurement in banking context. *Test Engineering and Management*, 1(83), 8485–8497.
- Yusoff, R. B., Ali, A. M., & Khan, A. (2014). Assessing reliability and validity of job performance scale among university teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 35-41.
- Zhu, C., Xia, M., Xie, H., Wang, Y., Ye, J., & Xu, J. (2024). Primary school teachers' perceived organizational support and job satisfaction: The mediating role of collective efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 52(2), Article e12915.





دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير

من وجهة نظر المشرفين التربويين

شريفة سعيد الغامدي***

awoon666@hotmail.com

ابتهاج احمد النعيمي**

ebtehaj2030@gmail.com

سميرة فايز الأسمرى*

Smrmastr1445@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التحول الرقمي في مؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير من وجهة نظر المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم عمل استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور الأول: تأثير استخدام التقنية الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة (10) فقرات. المحور الثاني: التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة (10) فقرات. المحور الثالث: الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة (10) فقرات. تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (140) من المشرفين التربويين (مشرفين - المشرفات). كشفت النتائج التأثير الإيجابي الكبير للتقنية الرقمية في تحسين فعالية الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة وفقاً لآراء المشاركين أن المشرفين التربويين يواجهون تحديات كبيرة في تطبيق أدوات التحول الرقمي، أبرزها نقص الموارد المالية وضعف البنية التحتية التقنية وتفاوت المهارات الرقمية. إن التقنيات الرقمية تقدم إسهامات كبيرة في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة.

كلمات مفتاحية: التقنية الرقمية، تحديات، إسهامات، التحول الرقمي، الإشراف.

* طالبة دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

** طالبة دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

*** طالبة دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأسمرى، سميرة فايز؛ النعيمي، ابتهاج احمد؛ الغامدي، شريفة سعيد (2025). دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 232-276.

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



The role of digital transformation in developing educational supervision in special education institutions in Asir region from the perspective of educational supervisors

Samira Fayez Al-Asmari *

Ebtehajj Ahmed Al-Naeemi**

Sharifa Saeed Al-Ghamedi ***

Smrmastr1445@gmail.com

ebtehajj2030@gmail.com

awoon666@hotmail.com

Abstract

This study aimed to identify the reality of digital transformation in special education institutions in the Asir region from the perspective of educational supervisors. The descriptive-analytical approach was adopted. A questionnaire, comprising 30 items distributed equally into three dimensions was developed. The first dimension, in 10 items, deals with the impact of using digital technology on the effectiveness of educational supervision processes in special education institutions. Dimension two addresses challenges facing educational supervisors in implementing digital transformation tools in supervising special education institutions. Dimension three focuses on the potential contributions of digital technologies to improving communication and cooperation between educational supervisors, teachers, and parents in special education institutions. The questionnaire was administered to a random sample of (140) educational supervisors (male and female). Findings revealed a significant positive impact of digital technology on improving the effectiveness of educational supervision in special education institutions, based on participants' opinions. Educational supervisors faced significant challenges in implementing digital transformation tools, most notably the lack of financial resources, poor technical infrastructure, and disparities in digital skills. Digital technologies made significant contributions to improving communication and collaboration between educational supervisors, teachers, and parents in special education institutions.

Keywords: digital technology, challenges, contributions, digital transformation, supervision.

* Ph.D. Candidate in Educational Administration and Supervision, College of Education, King Khaled University, KSA.

** Ph.D. Candidate in Educational Administration and Supervision, College of Education, King Khaled University, KSA.

*** Ph.D. Candidate in Educational Administration and Supervision, College of Education, King Khaled University, KSA.

Cite this article as: Al-Asmari, Samira Fayez. & Al-Naeemi, Ebtehajj Ahmed. & Al-Ghamedi, Sharifa Saeed (2025). The role of digital transformation in developing educational supervision in special education institutions in Asir region from the perspective of educational supervisors. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 232-276

© 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

أصبح التحول الرقمي ضرورة ملحة تفرضها المتغيرات السريعة في العالم. فقد أدت الثورة التكنولوجية إلى تغييرات جذرية في مختلف المجالات، مما جعل المؤسسات التعليمية تواجه تحديات جديدة تتطلب استجابة مبتكرة. والتحول الرقمي لا يقتصر فقط على استخدام الأدوات التكنولوجية، بل يشمل أيضا إعادة التفكير في طرق

يعزز التحول الرقمي من عملية التعلم الذاتي، إذ يتيح للمتعلمين تطوير مهاراتهم بشكل مستمر وفقا لاحتياجاتهم الفردية (خوالدة، 2019).

يكتسب أهمية الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة بعدا خاصا، إذ يتطلب الأمر مراعاة احتياجات فئات معينة من الطلاب (خضر، 2018).

توفر التكنولوجيا أدوات تقييم متقدمة تساعد في قياس تقدم الطلاب بدقة، مما يساعد في اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على بيانات فعلية (الدليحي، 2016).

ويسهم التحول الرقمي في الإشراف التربوي في تحسين جودة العملية التعليمية من خلال تعزيز الكفاءة والفعالية في إدارة التعليم. إذ يمكن للمشرفين استخدام أدوات التحليل الرقمي لتقييم البرامج التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمة (الرومي، 2015).

لذا سعت المؤسسات التربوية والتعليمية، ومنها مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، إلى التوجه نحو التحول الرقمي، وتنفيذ قرار مجلس الوزراء رقم (80) الصادر بتاريخ 1431/7/28 هـ، الذي يقضي بتطبيق نظام التعاملات الإلكترونية، الذي تم تعميمه على جميع إدارات التعليم بالمملكة مع بداية العام الدراسي 1432 هـ - 1433 هـ، بعد نجاح تطبيقه في سبع عشرة إدارة تعليمية. وقد تم اعتماد مشروع قائم على أحدث التقنيات في إدارة ومعالجة قواعد البيانات ومجال أنظمة تبادل المعلومات (Ministry of Education, Saudi Arabia, 2018).

ويتضح مما سبق ضرورة تبني استراتيجيات جديدة تركز على استخدام التكنولوجيا في تحسين الإشراف التربوي. إذ إن التحول الرقمي يعد خطوة أساسية نحو تطوير الإشراف التربوي وتحسين جودة التعليم في هذه المؤسسات. وتتناول الباحثة في هذه الدراسة موضوع دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر المشرفين التربويين.



مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود فجوة في أداء الإشراف التربوي التقليدي والإشراف التربوي المستخدم للتقنية الرقمية الحديثة، فماذا ستقدم التقنية الحديثة للإشراف التربوي من دعم لم يكن موجودًا سابقًا؟ وما هو دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أوضحت نتائج دراسة (Marcus 2018) أن مؤسسات التربية الخاصة تواجه العديد من التحديات التي تتعلق بتقديم خدمات تعليمية فعالة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذه التحديات تشمل: (نقص الموارد، غياب البرامج التدريبية المتخصصة للكوادر التعليمية، وعدم توفر أدوات تعليمية ملائمة) هنا يأتي دور التحول الرقمي، إذ يمكن أن يسهم بشكل كبير في تجاوز هذه العقبات.

هناك نقص ملحوظ في الدراسات التي تناولت دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي بمؤسسات التربية الخاصة تحديدًا. إذ ركزت معظم الدراسات السابقة على تطبيق التحول الرقمي في مدارس التعليم العام كما في دراسة سويلم (2020) التي تناولت واقع تطبيق التحول الرقمي في مدارس التعليم العام الحكومية، أو على معوقات تطبيق التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية بشكل عام كما في دراسة العلي (2020) ودراسة الخنifer (2018).

تفتقر المكتبة العربية إلى دراسات متخصصة تتناول خصوصية التحول الرقمي في مؤسسات التربية الخاصة وتأثيره على الإشراف التربوي فيها، خاصة في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. كما أن الدراسات السابقة لم تركز بشكل كافٍ على وجهات نظر المشرفين التربويين أنفسهم كمحور أساسي في عملية التحول الرقمي للإشراف التربوي.

تساؤلات الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر

المشرفين التربويين؟



ويتفرع هذا التساؤل الى التساؤلات الآتية

1. ما تأثير استخدام التقنيات الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة؟
2. ما التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة؟
3. ما الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة؟
4. هل هناك فروق دالة إحصائية في تقديرات المشرفين التربويين لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة؟.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام التقنيات الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة، وتحديد التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة، وتحديد الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بالتحول الرقمي والإشراف التربوي، من خلال تقديم مفاهيم ورؤى جديدة حول كيفية دمج التكنولوجيا في التعليم. كما يمكن أن تسهم في تطوير أو تعديل بعض النظريات القائمة في مجال الإشراف التربوي عبر إبراز أثر التكنولوجيا على الممارسات الإشرافية. وإضافة إلى ذلك، فإن تحليل ودراسة بعض التجارب السابقة في تطبيقات التحول الرقمي في التربية الخاصة يتيح فهمًا أعمق للتحديات التي قد تواجهها المؤسسات التعليمية، وكذلك استكشاف الفرص الممكنة لتعزيز جودة التعليم والإشراف في هذا السياق.



ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير الممارسات الإشرافية داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال دمج أدوات وتقنيات التحول الرقمي في عمليات الإشراف والتقييم. كما يمكن أن تُعين القيادات التربوية وصنّاع القرار على وضع سياسات تعليمية أكثر مرونة وفاعلية، تدعم استخدام التكنولوجيا في تحسين بيئة التعلم. وإضافة إلى ذلك، قد يستفيد المعلمون والمشرفون التربويون من تطبيق النتائج في مواجهة التحديات العملية التي تعترضهم، واستثمار الفرص المتاحة لرفع كفاءة التعليم والإشراف خاصة في مجال التربية الخاصة..

مصطلحات الدراسة

أولاً: التحول الرقمي

عرف التحول الرقمي بأنه عملية توظيف التقنيات الرقمية لإحداث تغيير جذري في كيفية عمل المؤسسات بما يحقق أهدافها الإستراتيجية. ويشمل ذلك دمج التكنولوجيا في مختلف جوانب العمل، بما يؤدي إلى رفع الكفاءة وتحسين جودة الخدمات وتعزيز تجربة المستفيدين. كما يتطلب هذا التحول تغييراً في الثقافة التنظيمية وتطويراً لمهارات العاملين (خضر، 2018، ص 27).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: استخدام التقنيات الرقمية لتحويل الأنشطة والعمليات التقليدية إلى نسخ إلكترونية، مما يساهم في تحسين الكفاءة والفعالية. ويشمل التحول الرقمي تطبيق أدوات وتقنيات جديدة مثل: البيانات الضخمة، والذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، لتسهيل اتخاذ القرارات، وتعزيز الابتكار. ويسمح التحول الرقمي بتوفير بيانات تعليمية أكثر تفاعلية وشمولية، مما يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة. كما يساهم في تعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

ثانياً: الإشراف التربوي:

يعرف الإشراف التربوي بأنه: عملية تنظيمية تهدف إلى تحسين الأداء التعليمي من خلال توجيه ودعم المعلمين.. ويُعد الإشراف التربوي عنصراً أساسياً في تحسين البيئة التعليمية ورفع مستويات التحصيل الدراسي (عبد الحميد، 2021، ص 62).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عملية منظمة تهدف إلى تحسين جودة التعليم من خلال تقديم الدعم والمراقبة للمعلمين والمؤسسات التعليمية. ويتضمن الإشراف التربوي، تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية، وتقديم التغذية الراجعة حول الأداء، وتقييم المناهج التعليمية. ويركز المشرفون التربويون



على تعزيز المهارات التعليمية والتربوية للمعلمين، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب. ومن خلال تعزيز التعاون بين المعلمين، يسهم الإشراف التربوي في تطوير بيئات تعليمية محفزة.

ثالثاً: مؤسسات التربية الخاصة

تعرف مؤسسات التربية الخاصة بأنها: مراكز تعليمية تقدم خدمات تعليمية وتدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتؤدي مؤسسات التربية الخاصة دوراً مهماً في تعزيز الدمج الاجتماعي وتحسين جودة حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد الهادي، 2017، ص 15).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هيئات تعليمية تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية متخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوفر هذه المؤسسات بيئات تعلم ملائمة، إذ يتم تصميم البرامج والأنشطة لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب. وتشمل خدمات التربية الخاصة التعليم الأكاديمي، والدعم النفسي والاجتماعي، والتدريب المهني، مما يسهم في دمج هؤلاء الطلاب في المجتمع. وتعتمد مؤسسات التربية الخاصة على فريق متعدد التخصصات من المعلمين والأخصائيين لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والتنموية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة على دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة.

الحدود المكانية: مؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي (1446 هـ - 2025 م).

الحدود البشرية: المشرفين التربويين على مؤسسات التربية الخاصة.

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: التحول الرقمي

أولاً: مفهوم التحول الرقمي

يعرف التحول الرقمي بأنه تغيير استراتيجي يستهدف تحسين العمليات والأعمال من خلال تبني التقنيات الرقمية،.. ويهدف التحول الرقمي إلى تحسين كفاءة العمليات، وتحقيق التكامل والاتصال المتسق بين مختلف المستويات، وتحسين تجربة المستخدم، وزيادة القدرة على التكيف (العنزي، 2020).



ويمكن تطبيق التحول الرقمي في العديد من المجالات، مثل المؤسسات التجارية، والقطاع الحكومي، والتعليم، والرعاية الصحية، والصناعة، والزراعة، والنقل، والخدمات المالية، وغيرها. وتُعد التقنيات الرقمية عنصراً أساسياً في هذا التحول، وتشمل عدة تقنيات مثل الحوسبة السحابية، والذكاء الاصطناعي، والإنترنت وتحليل البيانات الضخمة، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، وغيرها. وتأتي فوائد التحول الرقمي في شكل تحسين الكفاءة والإنتاجية، وتقليل التكاليف، وتسريع الابتكار والتطوير، وتحسين تجربة العملاء، وتوفير خدمات أفضل وأكثر تخصيصاً للمستخدمين. والتحول الرقمي يتطلب تغييراً شاملاً في ثقافة المؤسسة وهيكلها التنظيمية وعملاتها. ويحتاج التحول الرقمي إلى رؤية استراتيجية واضحة والتزام من القيادة العليا، والاستثمار في التكنولوجيا المناسبة، وتطوير مهارات الموظفين، وتعزيز الوعي والقدرات الرقمية. كما يتطلب التحول الرقمي أيضاً معالجة التحديات الأمنية والخصوصية المتعلقة بالبيانات الرقمية (العوران، 2015).

ثانياً: أهمية التحول الرقمي

تحدد أهمية التحول الرقمي، فيما يلي:

زيادة الكفاءة وتحسين العمليات: يُعد التحول الرقمي وسيلة فعالة لتحسين الكفاءة والإنتاجية في العمليات التجارية.

تحسين تجربة العملاء: يمكن للتحول الرقمي أن يعزز تجربة العملاء بشكل كبير. ومن خلال استخدام التكنولوجيا الرقمية، يمكن للمؤسسات توفير قنوات تفاعلية ومنصات رقمية للعملاء، مثل التطبيقات الجوال والمواقع الإلكترونية، وبالتالي تحسين الوصول إلى المعلومات وتيسير عمليات الشراء والدفع وتقديم خدمة عملاء فعالة.

الابتكار والتنمية: يوفر التحول الرقمي فرصاً كبيرة للابتكار والتنمية في العديد من الصناعات. ومن خلال تبني التقنيات الرقمية مثل: الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي وتحليل البيانات الضخمة، يمكن للمؤسسات استخلاص رؤى قيمة من البيانات والتنبؤ بالاتجاهات المستقبلية، وتطوير منتجات وخدمات جديدة. وتحسين العمليات القائمة، وتطوير نماذج أعمال جديدة بفضل التكنولوجيا الرقمية.

يُعد التحول الرقمي شرطاً أساسياً لاستمرار المؤسسات وتعزيز قدرتها التنافسية في سوق الأعمال المعاصر. ولا بد أن يتم هذا التحول بشكل استراتيجي ومدروس من خلال وضع خطط شاملة



لتبني التقنيات الرقمية وتدريب الموظفين على توظيفها بكفاءة، مع مراعاة الجوانب الأمنية المتعلقة بحماية البيانات وضمان خصوصية العملاء (الفاضل، 2016).

وتضيف الباحثة أن التحول الرقمي أصبح ضرورة حتمية في عصرنا الحالي. ويساعد على تعزيز الكفاءة والابتكار والتنمية، ويمنح أيضا المؤسسات القدرة على التكيف مع التحولات السريعة.

ثالثا: أهداف التحول الرقمي

إن أحد الأهداف الرئيسية للتحول الرقمي هو تحسين تجربة العملاء. كما يهدف التحول الرقمي أيضا إلى زيادة كفاءة العمليات وتحسينها، فمن خلال تبني التكنولوجيا الرقمية، يمكن تحسين تدفق العمل وتقليل الوقت والجهد المبذولين في إتمام المهام. فبفضل التكنولوجيا الرقمية، يمكن للمؤسسات تحسين إنتاجيتها وجودة منتجاتها، وتقديم خدمات مبتكرة وفعالة، وتكوين علاقات أقوى مع العملاء (مجاهد، 2020).

كما يسهم التحول الرقمي في تعزيز الاستدامة البيئية والاجتماعية للمؤسسات. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام التقنيات الرقمية لتقليل الاعتماد على الورق والحد من استخدام الموارد الطبيعية. كما يمكن استخدام الحلول الرقمية لتحسين التواصل والتعاون بين فرق العمل وتقليل حاجة الناس إلى السفر والتنقل (خوالدة، 2019).

وتستخلص الباحثة مما سبق أن التحول الرقمي يهدف إلى تحسين أداء المؤسسات وتعزيز تنافسيتها من خلال استخدام التقنيات الرقمية لتحسين تجربة العملاء وزيادة الكفاءة وتعزيز الابتكار وتوفير التكاليف وتعزيز الاستدامة.

رابعا: مبادئ التحول الرقمي:

تتمثل مبادئ التحول الرقمي، فيما يأتي:

رؤية استراتيجية: يجب أن يكون للشركة رؤية واضحة واستراتيجية للتحول الرقمي، وأن تحدد المؤسسة الأهداف التي ترغب في تحقيقها من خلال التحول الرقمي وتحديد الاتجاه الذي ترغب في اتباعه. وأن تكون هذه الرؤية متناسبة مع استراتيجية المؤسسة العامة وتأخذ في الاعتبار احتياجات العملاء وتطورات السوق.

توجيه القيادة: يجب أن يكون القادة في المؤسسة ملتزمين بالتحول الرقمي ويقودون هذا التحول. وأن يتبنى القادة ثقافة التحول الرقمي ويكونوا قدوة للفريق في اعتماد التكنولوجيا الجديدة



والابتكار وتغيير العمليات. وأن يقوم القادة بتوجيه وتمكين فريق العمل وتزويده بالموارد اللازمة لتحقيق التحول الرقمي بنجاح.

تغيير الثقافة الداخلية: يتطلب التحول الرقمي تغييرا في الثقافة الداخلية للشركة. وأن يتبنى العاملون في المؤسسة مفهوم الابتكار والتغيير والتعلم المستمر. وتشجيع الابتكار وتبني أفكارا جديدة والتحرك بعيدا عن العمليات التقليدية. وأن يتم توفير بيئة داعمة للتجربة والاختبار وال فشل البناء. **تقييم التكنولوجيا المناسبة:** يجب أن تقوم المؤسسة بتقييم التكنولوجيا المناسبة التي تلبي احتياجاتها وأهدافها. وأن تختار المؤسسة التكنولوجيا التي تعمل بشكل سلس مع بنية المؤسسة الحالية وتتوافق مع استراتيجية المؤسسة. وأن تكون التكنولوجيا قابلة للتوسعة والتكيف مع احتياجات المستقبل (سمارة، 2018).

الاستثمار في التدريب والتطوير: يجب أن تستثمر المؤسسة في تطوير مهارات العاملين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا الجديدة. وأن يكون هناك برامج تدريبية تهدف إلى زيادة الوعي والمعرفة بالتحول الرقمي وتعليم الموظفين كيفية استخدام التكنولوجيا الجديدة وتطبيقها في أعمالهم اليومية. وأن تكون هناك فرص للتعلم المستمر ومشاركة المعرفة والخبرات بين الفرق المختلفة في المؤسسة.

التواصل والتعاون: يجب أن يتم تعزيز التواصل والتعاون بين الفرق المختلفة في المؤسسة. وأن يكون هناك تبادل للمعلومات والأفكار والتجارب بين الإدارات المختلفة والموظفين. وأن تسهم الفرق المتعاونة في تحقيق نتائج أفضل وتعزيز الابتكار والإنتاجية.

تحليل البيانات والاستفادة منها: يجب أن تعتمد المؤسسة على تحليل البيانات والاستفادة منها في عملياتها واتخاذ القرارات. وأن يتم تجميع البيانات من مصادر مختلفة وتحليلها لفهم الاتجاهات والأنماط والاحتياجات للعملاء. وأن تساعد البيانات في اتخاذ القرارات الاستراتيجية وتحسين العمليات وتطوير منتجات وخدمات أفضل.

الأمان والخصوصية: يجب أن يكون الأمان والخصوصية محورين في عملية التحول الرقمي. وأن تتخذ المؤسسة التدابير اللازمة لحماية البيانات والمعلومات الحساسة، وضمان سرية وسلامة المعلومات. وأن يتم اتباع ممارسات أمنية قوية، وتنفيذ سياسات وإجراءات لحماية الأصول الرقمية من التهديدات الخارجية والداخلية (عبد الحميد، 2021).



خامسا: متطلبات التحول الرقمي

تحدد متطلبات التحول الرقمي التي يجب أن تتبناها المؤسسات، فيما يأتي:

تحديد الأهداف: يجب أن تحدد المؤسسة أهدافا واضحة للتحول الرقمي. وأن تعرف المؤسسة ما ترغب في تحقيقه من خلال التحول الرقمي، سواء كان ذلك زيادة الإنتاجية، تحسين تجربة العملاء، توفير تكاليف أم غير ذلك. وأن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس وقابلة للتحقيق.

تحليل الحالة الحالية: يجب أن تقوم المؤسسة بتحليل الحالة الحالية لعملها وتحديد النواحي التي تحتاج إلى التحسين والتحول. وأن تفحص المؤسسة العمليات الحالية وتحديد التحديات والعقبات التي تواجهها في تبني التقنيات الرقمية وتحديد الفرص التي يمكن استغلالها.

استراتيجية التحول الرقمي: يجب أن تضع المؤسسة استراتيجية متكاملة للتحول الرقمي. وأن تحدد المؤسسة الإجراءات والمبادرات التي ستبناها لتحقيق التحول الرقمي. وأن تحدد المؤسسة الأولويات والخطوات العملية والجدول الزمني لتنفيذ استراتيجية التحول.

الاستثمار في التكنولوجيا: يجب على المؤسسة الاستثمار في التكنولوجيا المناسبة لتحقيق التحول الرقمي، وأن تقوم المؤسسة بتقييم واختيار التكنولوجيا التي تلي احتياجاتها وتدعم أهدافها، وأن تتضمن التكنولوجيا المناسبة أنظمة إدارة المحتوى، والتحليلات البيانية، والذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، وغيرها.

التحول الثقافي: يجب أن يتم تغيير الثقافة التنظيمية للتأقلم مع التحول الرقمي، وأن تكون المؤسسة مفتوحة للابتكار والتغيير والتطور. وأن تتبنى المؤسسة ثقافة التعلم المستمر وتشجع على التجارب والاختبارات والتعلم من الأخطاء. وأن تكون هناك أيضا تحفيز للتعاون والتواصل بين الفرق والأقسام المختلفة.

حماية البيانات: يجب أن تضمن المؤسسة أنظمة أمان قوية، وتحمي بيانات العملاء والمعلومات الحساسة من التهديدات السيبرانية. وأن تعمل المؤسسة على تحقيق الامتثال للقوانين واللوائح الخاصة بحماية البيانات والخصوصية (عبد الرسول، 2015).

التكامل والتعاون: يجب أن تعمل المؤسسة على تكامل الأنظمة والعمليات المختلفة لتحقيق التحول الرقمي بنجاح، وأن يكون هناك تكامل بين أنظمة إدارة العملاء وأنظمة إدارة الموارد البشرية وأنظمة الإنتاج وغيرها. وأن تشجع المؤسسة على التعاون والتواصل المستمر بين الفرق والأقسام لضمان تنفيذ مبسط لعمليات العمل الرقمية.



التفاعل مع العملاء: يجب أن تسعى المؤسسة لتحسين تجربة العملاء من خلال التحول الرقمي، وأن تقدم المؤسسة خدمات عبر الإنترنت، وتوفر تطبيقات الهواتف الذكية، وتحسين واجهات المستخدم، وتوفر تجربة شخصية ومخصصة للعملاء. وأن تكون المؤسسة قادرة على التفاعل مع العملاء عبر مختلف قنوات الاتصال مثل البريد الإلكتروني والدردشة الحية ووسائل التواصل الاجتماعي.

التحليلات والبيانات: يجب أن تستفيد المؤسسة من قوة التحليلات والبيانات لاتخاذ القرارات الاستراتيجية، وأن تجمع وتحلل المؤسسة البيانات المتاحة لديها لاكتشاف الاتجاهات والأنماط والفرص الجديدة، وأن تعتمد المؤسسة على أدوات التحليل والذكاء الاصطناعي للحصول على توقعات قيمة من البيانات (العنزي، 2020).

سادسا: علاقة التحول الرقمي برؤية 2030

إن علاقة التحول الرقمي برؤية 2030 تكمن في أن التحول الرقمي يعد أداة حاسمة لتحقيق أهداف رؤية 2030 التي تعد خطة استراتيجية طويلة الأجل للتنمية المستدامة. وتعتمد رؤية 2030 على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في جميع القطاعات وعلى جميع المستويات، ويمكن أن يسهم التحول الرقمي في تحقيق هذه الأهداف بطرق عديدة، كما يأتي:

الاقتصاد الرقمي: يُعد التحول الرقمي محركا رئيسيا للنمو الاقتصادي وتعزيز الابتكار والمنافسة. ويمكن للمؤسسات تحسين كفاءتها وإنتاجيتها، وتوفير تكاليف التشغيل، وتوسيع نطاقها العمليات والتوسع في الأسواق الجديدة. ويسهم التحول الرقمي في تعزيز الاقتصاد المحلي، وزيادة فرص العمل وتعزيز الاستدامة المالية.

تحسين الخدمات الحكومية: يعد التحول الرقمي أداة قوية لتحسين الخدمات الحكومية وزيادة فعاليتها وشفافيتها. وتوفير الخدمات الحكومية عبر الإنترنت وإدارة البيانات الرقمية، ويمكن للحكومات تبسيط وتسريع العمليات الإدارية وتحسين تفاعلها مع المواطنين. وبالتالي يمكن أن يسهم التحول الرقمي في تعزيز الشفافية ومكافحة الفساد وتحسين جودة الخدمات المقدمة للمواطنين.

التعليم والتدريب: يُعد التحول الرقمي فرصة لتحسين نظام التعليم وتوفير فرص التدريب والتعليم المستمر، ويمكن للتكنولوجيا الرقمية أن تمكن الوصول إلى التعليم عن بعد وتوفير موارد تعليمية عالية الجودة. واستخدام التحليلات البيانية لتحسين تقييم الطلاب وتخصيص برامج



تعليمية مخصصة لاحتياجاتهم الفردية. ويسهم التحول الرقمي في تعزيز المهارات والمعرفة وتمكين المواطنين لمواجهة التحديات التحول التكنولوجي والتغيرات في سوق العمل.

الرعاية الصحية: يلعب التحول الرقمي دورا حاسما في تحسين نظام الرعاية الصحية وتوفير خدمات صحية محسنة، وتسهم التقنيات الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي والروبوتات الطبية وتطبيقات الصحة الذكية في تشخيص الأمراض وعلاجها وتتبع الصحة الشخصية، وبالتالي يمكن تحسين جودة الرعاية الصحية وتوفيرها بشكل أكثر فاعلية وفعالية.

الحوكمة والتشريعات: يتطلب التحول الرقمي تطوير إطار قانوني وتشريعي مناسب لمواكبة التغيرات التكنولوجية. وأن تتبنى الحكومات سياسات وقوانين تحمي البيانات الشخصية وتنظم استخدام التكنولوجيا وتعزز الأمان السيبراني، كما يجب أن تكون هناك آليات لضمان شمولية التحول الرقمي وتقليل الفجوة الرقمية بين الفئات المختلفة في المجتمع.

التنمية المستدامة: يسهم التحول الرقمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة المحددة في رؤية 2030. وتلعب التقنيات الرقمية دورا في تحسين إدارة الموارد وتقليل النفقات وتعزيز الطاقة المتجددة. وبالتالي يمكن تعزيز الاستدامة البيئية والحفاظ على الموارد الطبيعية للأجيال القادمة (العصيمي والقرني، 2022).

وترى الباحثات أن التحول الرقمي يلعب دورا حاسما في تحقيق رؤية 2030 وأهدافها المتعلقة بالتنمية المستدامة، ويمكن أن يحقق التحول الرقمي تحسينات كبيرة في الاقتصاد والحكومة والتعليم والرعاية الصحية والبيئة. ومن المهم أن تعمل الحكومات والمؤسسات والمجتمعات على تعزيز التحول الرقمي وإيجاد الإطار القانوني والتشريعي المناسب لضمان استفادة الجميع من فوائده وتجنب الآثار السلبية المحتملة.

المحور الثاني: الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة

أولا: مفهوم الإشراف التربوي

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإشراف التربوي، ومن أهم تلك التعريفات ما يأتي:
عرف خضر (2018) مفهوم الإشراف التربوي بأنه: عملية فنية شورية قيادية إنسانية تعاونية منظمة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.



كما عرف خوالدة (2019) مفهوم الإشراف التربوي بأنه: "عملية شاملة تعنى بجميع عناصر العملية التعليمية والتربوية (المعلم – المتعلم – المنهج - البيئة) ضمن الإطار العام لأهداف السياسة التعليمية".

كما عرف الدليبي (2016) مفهوم الإشراف التربوي بأنه: "عملية إنسانية تقوم على الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لبناء ثقة متبادلة بين كافة الأطراف، ومعرفة الطاقات لدى كل فرد". وتتفق الباحثات مع تعريف الدليبي (2016) لأن هذا التعريف يؤكد على أن الإشراف التربوي عملية قيادية تقوم على المقدرة على التأثير على القائمين على العملية التعليمية، لتنسيق جهودهم؛ من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها. وهو عملية تعاونية تؤكد على العمل الجماعي، واشتراك كافة الأطراف في التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة.

ثانياً: أنواع الإشراف التربوي:

تحدد أنواع الإشراف التربوي فيما يأتي:

الإشراف الديمقراطي: ويقوم هذا النمط على أساس التعاون والتفكير المشترك البناء في حل المشكلات التعليمية، ويؤكد على احترام شخصية المعلم ومنحه حرية التفكير بطريقته الخاصة، فضلاً عن إتاحة الفرصة له للنمو والتطوير. وأهم ما يميز الإشراف الديمقراطي هو الإقرار بأهمية التعاون بين المشرف التربوي والمعلم وفائدة التفاعل بينهما، واعتماد ذلك في الممارسات اليومية على نطاق المدرسة.

الإشراف العلمي: يمتاز هذا النمط باستخدامه الطريقة العلمية وتطبيق طرق القياس على وظائف المدرسة ونتائجها، ويؤدي هذا إلى استثارة المعلمين وتحفيزهم عن طريق قيامهم بالبحوث والدراسات والتجارب في مجال الدراسات المهنية، لتحديد فاعلية الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس.

الإشراف الإبداعي: يعمل الإشراف الإبداعي على تحرير العقل والإرادة، وشحن الهمم لدى المعلمين؛ لاستثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية. والمشرف التربوي المبدع هو الذي يعمل بالمعلمين ومع المعلمين، ويغذي فيهم نشاطهم الإبداعي والقدرة على قيادة أنفسهم بأنفسهم، ويأخذ بأيديهم للاعتماد على ذكائهم، ويساعدهم على النمو في حياتهم المهنية والشخصية.



الإشراف القيادي: ويقوم هذا النمط على تشجيع الاستقلال الفكري، ويعنى بالنشاط التعاوني في تطوير البرامج وتحديد السياسات وحل المشكلات، كما يشجع على بذل الجهود لتطوير الإمكانيات والقدرات للعاملين على مستوى المدرسة. ومن أهم خصائص هذا النمط أنه يبحث عن حقائق جديدة ويذهب إلى ما وراء مشكلات التربية، فيحاول فهم مشكلات المجتمع الذي تنشأ فيه التربية (الرومي، 2015).

الإشراف التصحيحي: يهتم الإشراف التصحيحي باكتشاف الأخطاء، فإن كان الخطأ بسيطاً ولا يترتب عليه آثاراً ضارة ولا يؤثر في العملية التعليمية فللمشرف التربوي أن يتجاوز عن الخطأ، أو أن يشير إليه إشارة عابرة بأسلوب لبق وبعبارة لا تحمل التأنيب والسخرية. أما إذا كان الخطأ جسيماً يصرف الطلاب عن تحقيق الأهداف التربوية التي خطط لها فإن المشرف التربوي يكون أحوج إلى استخدام لباقة في معالجة الموقف، بحيث يوفر للمعلم جوّاً من الثقة والمودة عن طريق بيان مدى الضرر الناجم عن هذا الخطأ؛ حتى يصل بالمعلم إلى قنوات راسخة بضرورة التخلص من الأخطاء. وهذا ما يهدف إليه الإشراف التصحيحي.

الإشراف الوقائي: يهدف الإشراف الوقائي إلى التنبؤ بالصعوبات والعوائق التي تؤدي إلى إزعاج المعلم وقلقه وجلب المتاعب له، ولذلك فإن على المشرف التربوي أن يتنبأ بهذه الصعوبات والعراقيل، وأن يعمل على تلافيها والتقليل من آثارها، وأن يأخذ بيد المعلم ويساعده في تقويم نفسه، وأن يضع مع المعلم خطة لمواجهة المواقف والتغلب عليها قبل حدوثها، مع إيمانه بحكمة المعلمين وحسن تصرفهم.

الإشراف البنائي: تتلخص مهمة الإشراف البنائي في إحلال أساليب أفضل محل الأساليب غير المجدية أو الأقل كفاءة، والعمل على تشجيع النشاطات الإيجابية وتحسين الممارسات الجيدة وتطويرها، وأن يكون تركيز المشرف التربوي والمعلم على المستقبل، والعمل على تشجيع النمو المهني للمعلمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

الإشراف العيادي: هو عملية تحليل واضح المعالم لعملية أداء التدريس؛ بهدف تحسين العملية التعليمية. والإشراف العيادي يشير إلى وجود ملاحظة عن قرب ومعلومات مفصلة عن الملاحظات، وتفاعل مباشر بين المشرف والمعلم، ويرى أن قوة الرابطة بينهم تؤدي إلى الإخلاص والود والألفة في العلاقات الوظيفية.



الإشراف العلاجي: هو نمط إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفّي، وممارساتهم التعليمية الصفّيّة عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفّي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلم الطلاب. وقد بدأ العمل بهذا النمط في نهاية الخمسينات في الولايات المتحدة الأمريكية، واستمر تطويره على مدى خمسة عشر عاما حتى بداية السبعينات. ومن أبرز ما يميز هذا النمط بعده عن التركيز على تقويم عمل المعلم ومحاسبته واعتباره طرفا يتلقى المساعدة، إلى جعله طرفا فاعلا في العملية الإشرافية (سمارة، 2018).

الإشراف التشاركي: يعتمد الإشراف التشاركي على مشاركة جميع الأطراف المعنية (المشرفين التربويين، والمعلمين، والطلاب) في تحقيق أهدافه. ويقوم هذا النمط على نظرية النظم التي تتألف العملية الإشرافية فيها من عدة أنظمة جزئية مستقلة، مثل السلوك الإشرافي للمشرفين، والسلوك التعليمي للمعلمين والطلاب. وتميز هذا النمط بالقدرة على تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي؛ كونه يتسم بالتشاركية والعلمية والعمق في تناول القضايا التربوية، وكذلك لأنه يقوم على التواصل والحوار المفتوح بين المعلم والمشرف التربوي.

الإشراف بالأهداف: يقوم نمط الإشراف بالأهداف على أسلوب الإدارة بالأهداف، أي أنه مجموعة من العمليات يشترك في تنفيذها كلٌّ من: المشرف التربوي والمعلم، وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديدا واضحا وقابلا للقياس، وتحديد مسؤوليات كل من: المشرف والمعلم، في ضوء النتائج المتوقعة.

الإشراف المتنوع: إن الإشراف المتنوع نمطٌ إشرافي، يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطئ أنشطة النمو المهني داخل المدرسة وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بين المعلمين من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة؛ لكي تلبّي الحاجات المختلفة للمعلمين (عبد الرسول، 2015).

الإشراف القائم على الحاجات: الإشراف القائم على الحاجات عبارة عن خدمة تربوية يقدمها المشرف التربوي للمعلمين الذين يشرف عليهم خصوصا، وللمدارس عموما بأساليب إشرافية حديثة تتماشى وحركة تعليم التفكير والتفكير الإبداعي، وبتوظيف فاعل لتقنيات التعليم ومصادر التعلم المتنوعة، وعبر تنوع اتصالي تفاعلي قائم على الود، والثقة والدعم والخبرة. ودور المشرف في هذا النمط يتجه من الكلية والشمولية إلى الفروع والجزئية، كما أنه يساير حركة تطوير التعليم باعتبار المشرف خبير التعليم ومعلم المعلمين.



الإشراف الإلكتروني: إن الإشراف الإلكتروني نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس، بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط (عبد الهادي، 2017).

وتضيف الباحثة أن الإشراف الإلكتروني يعتمد على استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في النشاطات المطلوبة لعملية الإشراف، لتشمل أساليب وبرامج الإشراف والتدريب. كما يهتم بتقديم المعلومات والتوجيهات والأساليب الإشرافية إلى المعلم عبر جميع الوسائط الإلكترونية، والأقمار الاصطناعية، وعبر التلفزيون والأقراص المدمجة.

ثالثاً: طبيعة الإشراف التربوي الرقمي:

إن من نتائج ثورة تكنولوجيا المعلومات ودمجها وارتباطها الوثيق بالمحتوى التعليمي نشأة الإشراف التربوي الإلكتروني أو الإشراف التربوي عن بعد، وهي مهمة يغفل الكثير عن توجيه الضوء نحوها في ظل الحديث عن بيئات التعلم الإلكترونية التي يمارسها أطراف العملية التعليمية. ونظراً لتقدم العملية التعليمية التربوية والكم الهائل من المعلومات والمصادر المتاحة على الشبكة الإلكترونية؛ فقد أصبح من المفروض تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم بهدف تحسين وزيادة فعاليته، وعلى هذا الأساس سعت العديد من الدول إلى توفير المحتوى التعليمي عبر المنصات الإلكترونية (عبوي، 2017).

وانطلاقاً من الدور الفعال الذي يلعبه المشرف التربوي عن بعد باعتباره أساس انطلاق المحتوى التعليمي بطريقة منهجية مناسبة إلى أطراف العملية التعليمية، فإن عليه أن يواكب تقدم وتعدد مصادر التعلم الإلكترونية في أشكالها، من حيث التقديم أو الاستخدام؛ نظراً لما توفره المنصات من إمكانيات جديدة، ومنها تبادل الخبرات بين المشرفين التربويين والمعلمين والطلاب للوصول إلى أنسب تخطيط لعناصر المحتوى التعليمي الإلكتروني؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. ونظراً لضرورة استخدام المحتوى التعليمي عبر المنصات الإلكترونية؛ فقد أصبح المشرف التربوي حلقة الوصل بين أهداف المحتوى التعليمي ومدى تطبيقها إلكترونياً فيما يطلق عليه الإشراف التربوي الإلكتروني؛ لضمان توفير كل الجوانب التربوية وهيكلية دمجها إلكترونياً، لتوفير بيئة تعليمية آمنة لكل من: المشرف، والمعلم، والطالب (العصيمي والقرني، 2022).



وتضيف الباحثة أن من مهام المشرف التربوي عن بعد التأكد من توفير وسائل دعم الأداء الإلكتروني بكل الأنماط لكل من: المعلم والمتعلم، في المنصة الإلكترونية.

رابعاً: تطبيقات الإشراف التربوي الرقمي في مؤسسات التربية الخاصة

حددت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (1444، ص 9-12) تطبيقات الإشراف التربوي الرقمي في مؤسسات التربية الخاصة، فيما يأتي:

نظام نور: هو برنامج العمليات التعليمية الشاملة والمتكاملة للتعلم الذي يعتمد على التكنولوجيا في مجال الإدارة التعليمية، التي تغطي جميع المدارس التابعة للوزارة والمديريات التعليمية والإدارات العامة في الوزارة نفسها. ويوفر النظام العديد من الخدمات الإلكترونية للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس.

نظام راسل: يُعد مركز الاتصالات الإدارية البوابة الرئيسية لاستقبال وإرسال جميع المعاملات الخاصة بإدارة التعليم، والإدارات التابعة لها، ومكاتب التعليم، والمدارس، ويُعد حلقة الوصل بين الإدارة، ووزارة التعليم، إدارات التعليم، الجهات الحكومية، المؤسسات والمستفيدين.

وتحدد رؤية نظام راسل فيما يأتي: توفير آلية عمل إلكترونية متكاملة تتيح للموظف القيام بعمله بأكمل وجه، وبأقل وقت وجهد.

وتحدد أهداف نظام راسل فيما يأتي: أتمتة إجراءات (الأتمتة هي تطبيق الآلات للمهام التي كان يؤديها البشر في السابق).

وتحدد مميزات نظام راسل فيما يأتي: تطبيق أعلى المعايير الأمنية: تم تطوير النظام داخليا عن طريق تقنية المعلومات في الوزارة، مما يسهل عملية التعديل والتطوير، الربط مع الفاكس الإلكتروني (E-Fax)، توفير خدمة التسليم الآلي للمعاملات باستخدام الأجهزة اللوحية.

نظام فارس:

أحد الأنظمة المتخصصة في الإدارة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية التي يمكن استخدامها فيما يأتي: إعداد الخطط والبرامج الخاصة بالإشراف التربوي، ومتابعة تنفيذها بعد إقرارها وتقويمها، تقويم أداء إدارات الإشراف التربوي، ومكاتب الإشراف التربوي الفرعية في إدارات التعليم، والعمل على تطوير أداء الإشراف التربوي، العمل على تطوير أداء الإدارة المدرسية، دراسة وتحليل التقارير الواردة من إدارات الإشراف التربوي ومكاتب الإشراف التربوي الفرعية في المناطق والمحافظات لجميع عناصر العملية التعليمية، بما فيها التقارير حول المناهج والمقررات الدراسية



والتقنيات التعليمية المصاحبة لها، التأكد من توفر المعلمين/ الملمات والإداريين/ الإداريات في جميع المراحل الدراسية بكافة التخصصات، بالتنسيق مع الإدارة العامة لشؤون المعلمين/ الملمات، تحديد ضوابط وشروط ترشيح المديرين/ المديرات للإشراف التربوي ومديري/ مديرات مكاتب الإشراف التربوي الفرعية، والمديرين/ المديرات للمدارس، وضوابط إنهاء تكليفهم، التأكد من مناسبة توزيع المواد الدراسية على المعلمين/ الملمات.

وترى الباحثات أن من معوقات عمل المشرف التربوي المرتبطة بهذه التطبيقات، ما يأتي: الاعتقاد الخاطئ لدى بعض أفراد المجتمع أن المشرف التربوي شخص يتصيد الأخطاء، قلة اطلاع المشرف التربوي على البحوث والدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، وجود المجاملات الشخصية في عملية الإشراف التربوي، والشعور بالقلق والتوتر النفسي لدى بعض المعلمين نتيجة لوجود المشرف التربوي داخل المدرسة.

خامساً: المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين عند استخدام التقنيات الرقمية

تواجه المشرفين التربويين عدة معوقات عند استخدام التقنيات الرقمية، منها:

عدم التفاعل الكافي: قد يواجه المشرفون صعوبة في تحقيق التفاعل المطلوب بين المعلمين والطلاب عبر المنصات الرقمية.

نقص التدريب: بعض المشرفين قد لا يحصلون على التدريب الكافي في استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، مما يؤثر على فعاليتهم.

البنية التحتية: ضعف البنية التحتية التكنولوجية (مثل الإنترنت والبرمجيات) قد يعوق استخدام التقنيات بشكل فعال.

مقاومة التغيير: بعض المعلمين أو الإداريين قد يكون لديهم مقاومة لتبني التقنيات الجديدة، مما يؤثر على تطبيقها.

المشكلات التقنية: الأعطال التقنية والمشكلات المتعلقة بالبرمجيات قد تؤدي إلى إضاعة الوقت وتقليل الكفاءة.

فجوة المهارات: توجد فجوة في المهارات بين المعلمين، مما يجعل من الصعب توحيد استخدام التقنيات في جميع الفصول الدراسية.

التقييم والقياس: صعوبة تقييم فعالية استخدام التقنيات في العملية التعليمية قد تكون عائقاً أمام تحسين الممارسات.



ثانيا: البحوث والدراسات السابقة

تتناول الباحثات الدراسات السابقة المتعلقة بالتحول الرقمي مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم، وذلك كما يأتي:

أجرى أندريا (2020) Andria دراسة بعنوان: تحسين قدرات الإداريين في مجال التحول الرقمي بدولة جواتيمالا (تصور مقترح). هدفت الدراسة إلى معرفة آليات تحسين قدرات الإداريين في مجال التحول الرقمي بمدينة (إتافموس) بدولة جواتيمالا. واستخدم الباحث المنهج المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في برنامج إلكتروني من تصميمه. وطبق الباحث دراسته على (75) من الإداريين بالمعهد الجغرافي الوطني بمدينة (إتافموس). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، منها تحسين قدرات الإداريين على أدائهم للعمل بشكل متميز بعد تعرفهم على كيفية استخدام البرنامج.

وأجرى الجبر (2020) دراسة بعنوان: واقع تطبيق التحول الرقمي في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق التحول الرقمي في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وطبق الدراسة على (33) مديراً و(33) مديرة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، منها ما يأتي: أظهرت النتائج أن واقع تطبيق التحول الرقمي حصل على درجة (متوسطة) وعلى مستوى المجالات الثلاثة: حصل واقع تطبيق التحول الرقمي، ومجال مستوى الثقافة الإلكترونية، ومجال مقترحات تطوير تطبيق التحول الرقمي جميعها على تقديرات (متوسطة).

وأجرى العلي (2020) دراسة بعنوان: معوقات تطبيق التحول الرقمي بمدارس الأبناء في مدينة الرياض. هدفت إلى تحديد أبرز المعوقات التي تحد من تطبيق التحول الرقمي في مدارس الأبناء في الرياض. وتوصلت النتائج إلى وجود مجموعة من المعوقات، أهمها: عدم وجود بنية تحتية لتطبيق التحول الرقمي، وعدم توفر الأنظمة الرسمية المساندة لتطبيق التحول الرقمي.

وأجرى سويلم (2020) دراسة بعنوان: واقع تطبيق التحول الرقمي في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالملكة العربية السعودية. هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق التحول الرقمي ومعوقات تطبيقها في المدارس الثانوية الحكومية للبنين في محافظة الدلم السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وطبقت استبانة على عينة مكونة من 45 قائداً ووكيلاً.



وتوصلت الدراسة أن درجة تطبيق التحول الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، بينما درجة معوقات تطبيقها كانت كبيرة.

وأجرت الخنيفر (2018) دراسة بعنوان: معوقات تطبيق التحول الرقمي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030 وسبل التغلب عليها. هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق التحول الرقمي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بوزارة التعليم في ضوء رؤية 2030. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وطبقت استبانة على عينة مكونة من 75 موظفة. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تواجه تطبيق التحول الرقمي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بوزارة التعليم في ضوء رؤية 2030، وجاءت المعوقات المالية في المرتبة الأولى، تليها المعوقات التقنية، ثم المعوقات الإدارية، ثم المعوقات البشرية، وأخيراً المعوقات التشريعية والأمنية.

وأجرى عبد الإله (2015) دراسة بعنوان: تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء مفهوم التحول الرقمي. هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. وتمثلت عينة الدراسة في (128) من أساتذة جامعتي: القاهرة والإسكندرية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين على التربية العملية تعزى لمتغير التخصص لصالح المشرفين من تخصص العلوم الإنسانية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير التخصص. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين والمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغيرات الخدمة والمؤهل والجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

أوجه التشابه تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يأتي:

من حيث الهدف، تتشابه مع دراسة الجبر (2020) التي تناولت واقع تطبيق التحول الرقمي في الإدارة المدرسية، ودراسة العلي (2020) التي استعرضت معوقات هذا التحول، بالإضافة إلى دراسة سويلم (2020) التي تناولت واقع التحول الرقمي في التعليم العام.



أما من حيث المنهج، فإن الدراسة الحالية تتوافق مع دراسة الخنيفر (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكذلك مع دراسة العقيدى (2017) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. وفيما يتعلق بعينة الدراسة، فإنها تتشابه مع دراسة الجبر (2020) التي تناولت عينة من المديرين، كما تتقاطع مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على عينة من العاملين في جامعة جدة. **أوجه الاختلاف** تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، وهي: من حيث الهدف، تتميز الدراسة الحالية عن دراسة أندريا (2020) التي تركزت على تحسين القدرات الإدارية بدلاً من الإشراف التربوي.

أما من حيث المنهج، فإن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة عبد الإله (2015) التي اعتمدت على منهج تطبيقي مختلف.

فيما يتعلق بعينة الدراسة، فإنها تختلف عن دراسة سويلم (2020) التي اعتمدت على عينة من القادة والوكيلين، بينما تركز الدراسة الحالية على المشرفين التربويين. كما تختلف عن دراسة العلي (2020) التي اقتصرت على عينة من المديرين فقط، وكذلك عن دراسة المرزوقي (2019) التي تناولت عينة من العاملين في الجامعة.

واستفادات الباحثات من الدراسات السابقة في عدة مواضع منها:

أسهمت الدراسات السابقة في تشكيل الأساس النظري للدراسة من خلال تقديم مفاهيم واضحة حول التحول الرقمي في الإشراف التربوي، مما ساعد في تحديد أبعاده وتأثيره على جودة العمل الإشرافي في مؤسسات التربية الخاصة. وساعدت هذه الدراسات في التعرف على العوامل التي تؤثر على نجاح الإشراف التربوي الرقمي، مثل توفر البنية التحتية التقنية، ومستوى تدريب المشرفين التربويين، بالإضافة إلى التحديات التي قد تعيق عملية التحول الرقمي. وقدمت إرشادات لاختيار المنهج المناسب، إذ أظهرت العديد من الدراسات أن المنهج الوصفي التحليلي يعد الأكثر فاعلية في دراسة قضايا التحول الرقمي في المجال التربوي، مما عزز قرار الباحثات بتبنيه. وأسهمت في تصميم أداة الدراسة (الاستبانة الإلكترونية) بطريقة متوافقة مع طبيعة الدراسة، إذ تم الاعتماد على الأبعاد التي تناولتها الأبحاث السابقة لقياس مدى تطبيق التحول الرقمي وتأثيره على الإشراف التربوي. ووفرت الدراسات السابقة فهماً أعمق للعلاقة بين استخدام الأدوات الرقمية وكفاءة المشرفين التربويين، مما ساعد في وضع أسئلة الدراسة وصياغة الفرضيات بما يعكس القضايا الفعلية التي يواجهها الميدان التربوي.



أوجه تفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

تركز الدراسة الحالية بشكل خاص على: "دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة"، مما يميزها عن الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق التحول الرقمي في مجالات أخرى مثل الإدارة المدرسية أو التعليم العام. كما تسلط الدراسة الضوء على مؤسسات التربية الخاصة، وهي فئة لم تحظ بقدر كبير من الاهتمام في الدراسات السابقة، مما يجعلها فريدة في سياقها ومجالها.

استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات مصممة خصيصاً لتناسب سياق الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة، مما يساهم في تحقيق نتائج دقيقة وملائمة. كما تتناول الدراسة حاجات الإشراف التربوي في ظل التحديات المعاصرة، مثل تأثير التكنولوجيا على التعليم، مما يجعلها متجددة ومتفاعلة مع التطورات الحالية.

تركز الدراسة على كيفية تعزيز الأداء المهني للمشرفين التربويين من خلال التحول الرقمي، وهو عنصر غير متوفر بشكل واضح في الدراسات السابقة. كما تعتمد الدراسة على وجهات نظر المشرفين التربويين بشكل رئيسي، مما يوفر رؤية حقيقية وعملية حول التحديات والفرص المرتبطة بالتحول الرقمي في مجال الإشراف.

إجراءات الدراسة ومنهجها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة 218 من المشرفين التربويين.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة غير احتمالية ميسرة من مجتمع الدراسة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (140) من المشرفين التربويين

خصائص عينة الدراسة: تم تحديد عدد من المتغيرات لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.



جدول (1):

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

النسبة المئوية%	عدد	بيانات أولية
1- المؤهل العلمي:		
70.0	98	بكالوريوس
30.0	42	دراسات عليا
100	140	الإجمالي
2- سنوات الخبرة:		
13.6	19	أقل من 5 سنوات
12.8	18	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
43.6	103	10 سنوات فأكثر
100	140	الإجمالي

المصدر: من نتائج التحليل الإحصائي

يوضح الجدول (1) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. بالنسبة للمؤهل العلمي، نلاحظ أن غالبية أفراد العينة (70%) يحملون درجة البكالوريوس بعدد 98 فرداً، بينما يمثل الحاصلون على دراسات عليا نسبة 30% بعدد 42 فرداً، مما يشير إلى أن معظم المشاركين في الدراسة لديهم المستوى الأساسي من التعليم الجامعي. أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة، فيلاحظ أن النسبة الأكبر (43.6%) من أفراد العينة تتمتع بخبرة طويلة تبلغ 10 سنوات فأكثر بعدد 103 أفراد، في حين تمثل فئة من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات نسبة 13.6% بعدد 19 فرداً، وتشكل فئة من تتراوح خبرتهم بين 5 إلى أقل من 10 سنوات نسبة 12.8% بعدد 18 فرداً.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في دراستها استبانة مصممة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وقد تم تطوير هذه الاستبانة بالاعتماد على الأدب النظري ودراسات سابقة ذات صلة مثل دراسة (ميعاد ال نملان وآخرون 2022)، إذ تكونت الاستبانة من جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: تناول المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة



الجزء الثاني: محاور الاستبانة وتضمنت عدد إجمالي (30) عبارة وتشمل:

المحور الأول: تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة ويشمل عدد (10) عبارات.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة ويشمل عدد (10) عبارات.

المحور الثالث: الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة ويشمل عدد (10) عبارات. اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة مقياس ليكرت الخماسي لتقييم استجابات العينة، إذ حددت خمسة مستويات للاستجابة هي: "موافق بشدة" ويمنح الوزن (5) و"موافق" الوزن (4)، و"محايد" الوزن (3) و"غير موافق" الوزن (2) "غير موافق بشدة" الوزن (1). ولغرض تفسير نتائج الاستجابات، استخدمت الباحثات طريقة الفئات المتساوية، ويتم تحديده وفق معادلة محددة تعتمد على توزيع الدرجات بطريقة متساوية لتفسير متوسطات الإجابات، التي تأتي وفقاً للمعادلة الآتية (العمرى والحارثي، 2023):

طول الفئة = الحد الأعلى مطروح منه الحد الأدنى لوزن الاستجابة على المقياس / عدد المستويات $1.33 = 3/1-5$

وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعايير الآتية: درجة منخفضة من (1.00 - 2.33)، درجة متوسطة من (2.34 - 3.67) ودرجة مرتفعة من (3.68 - 5.00).

إجراءات جمع البيانات

تم توزيع أداة الدراسة على العينة من خلال وضع الاستبانة على نظام (Google Drive) كما تم التواصل الشخصي والتواصل بالوسائل الإلكترونية المتعددة مثل (الواتساب والبريد الإلكتروني) وإرسال الرابط إليهم للإجابة عن عبارات الاستبانة، وتم تكرار توزيع الاستبانة أكثر من مرة على المشرفين التربويين بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير حتى تم الحصول على العدد المطلوب للعينة والصالح للتحليل الإحصائي.



تحليل البيانات

أولاً: صدق الاستبانة

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

اعتمدت الباحثات على رأي المشرف الأكاديمي للرسالة لتحكيم أداة الدراسة (الصدق الظاهري)، وتم إجراء بعض التعديلات بناءً على ملاحظاته لضمان وضوح العبارات وارتباطها بمحاور الدراسة، وبناءً على ذلك أصبحت أداة الدراسة تتكون من (30) فقرة، موزعة إلى (10) فقرات للمحور الأول، و(10) فقرات للمحور الثاني و(10) فقرات للمحور الثالث.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة النهائية بعد إدخال التعديلات اللازمة على عينة استطلاعية بلغت عددها (30) مشرفاً تربوياً من مؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير، مع مراعاة أن يكون أفراد هذه العينة من خارج عينة الدراسة المستهدفة.

وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس الصلة بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح الجدولان (2) و(3) نتائج هذا التحليل.

جدول (2):

قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه. (عدد الأفراد = 30)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
1	**0.567	1	**0.821	1	**0.690
2	**0.606	2	**0.582	2	**0.740
3	**0.738	3	**0.706	3	**
4	**0.822	4	**0.690	4	**0.715
5	**0.440	5	**0.760	5	**0.630



معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
**0.445	6	**0.635	6	**0.544	6
0.716	7	**0.787	7	*0.485	7
**0.539	8	**0.709	8	**0.445	8
**0.508	9	**0.698	9	**0.486	9
**0.644	10	**0.432	10	**0.615	10

تظهر النتائج في الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 أو أقل. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الأول بين 0.440 و0.822، وللمحور الثاني بين 0.432 و0.821، وللمحور الثالث بين 0.418 و0.740. وتشير هذه النتائج إلى قوة الاتساق الداخلي للاستبانة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية، كما أنها تؤكد أن فقرات كل محور تقيس - بشكل فعال - البعد الذي صُممت لقياسه.

جدول (3):

معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية (عدد الأفراد = 30)

معامل الارتباط	المحور
**0.826	المحور الأول: تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة
**0.730	المحور الثاني: التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة
**0.761	المحور الثالث: الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات

يوضح الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، فأقل، إذ بلغ معامل ارتباط المحور الأول "تأثير



استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة" (0.826)، بينما بلغ معامل ارتباط المحور الثاني "التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة" (0.730)، وأخيراً بلغ معامل ارتباط المحور الثالث "الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة" (0.761). تشير هذه القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط إلى قوة الاتساق الداخلي للاستبانة وترابط محاورها بشكل جيد مع الدرجة الكلية، مما يؤكد صلاحية الاستبانة للتطبيق في الدراسة الحالية وقدرتها على قياس الجوانب المختلفة للموضوع قيد الدراسة.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ: إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ في جدول (4) للمحور الأول (0.826)، وللمحور الثاني (0.887)، وللمحور الثالث (0.867). كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل (0.943)، وهي قيم عالية تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو 0.7. هذه النتائج تؤكد أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يجعلها أداة موثوقة وصالحة للتطبيق في الدراسة الحالية. والجدول (04) يوضح ذلك.

جدول (4):

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الاستبانة (عدد الأفراد = 30)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
المحور الأول: تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة	10	0.826
المحور الثاني: التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة	10	0.887
المحور الثالث: الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في	10	0.867
الاستبانة ككل	30	0.943



المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثات بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة والعبارات وفقا للمتوسط الحسابي، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين مجموعتين (المؤهل العلمي) واستخدم اختبار (ف) للمقارنة بين أكثر مجموعتين (سنوات الخبرة).

8-3 نتائج الدراسة:

يتناول الجزء الحالي نتائج الدراسة وتم استعراض النتائج حسب ترتيب الأسئلة، وهي على النحو الآتي:

-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة، وذلك كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول تأثير استخدام التكنولوجيا

الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	تتيح التكنولوجيا الرقمية وسائط متعددة للتواصل بين المشرفين والمعلمين، مما يسهل تبادل المعلومات والتوجيهات بشكل أسرع.	4.69	0.54	1	مرتفعة
2	توفر المنصات الرقمية موارد تعليمية متنوعة، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.	4.55	0.74	3	مرتفعة
3	تتيح التكنولوجيا الرقمية تخصيص التعليم وفقا لاحتياجات كل طالب، مما يعزز من فعالية الإشراف.	4.39	0.82	8	مرتفعة
4	تتيح التكنولوجيا الرقمية تحليل البيانات التعليمية بدقة، مما يساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة.	4.46	0.75	5	مرتفعة
5	تسهل أدوات التعاون الرقمي في تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين، مما يعكس تأثيرا إيجابيا على الإشراف.	4.39	0.76	7	مرتفعة

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	مستوى الاستجابة
6	توفر التكنولوجيا الرقمية فرص التعليم عن بعد، مما يتيح للطلاب الذين يحتاجون إلى مرونة أكبر في التعلم.	4.51	0.73	4	مرتفعة
7	تسهل الأنظمة الرقمية في تعزيز الشفافية في عمليات الإشراف والتقييم.	4.25	0.93	10	مرتفعة
8	تمكن التكنولوجيا الرقمية المعلمين والمدرسين من الوصول السريع للمعلومات والبيانات اللازمة لمساعدتهم في اتخاذ القرارات.	4.46	0.75	5	مرتفعة
9	تسهل الأدوات الرقمية تواصل أولياء الأمور مع المعلمين، مما يعزز من دعمهم لعملية التعلم.	4.46	0.79	6	مرتفعة
10	تقلل الأدوات الرقمية من الوقت المستغرق في المهام الإدارية، مما يسمح للمدرسين بالتركيز على الجوانب التعليمية.	4.56	0.61	2	مرتفعة
	إجمالي المحور	4.47	0.74	-	مرتفعة

بناءً على البيانات الواردة في جدول (5)، يتضح الآتي:

بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور (4.47) وانحراف معياري (0.74)، مما يشير إلى مستوى استجابة مرتفع بشكل عام. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (4.25-4.69)، وجميعها حصلت على مستويات استجابة مرتفعة، مما يعكس اتفاقاً واضحاً بين المستجيبين على الأثر الإيجابي للتكنولوجيا الرقمية في تعزيز فعالية الإشراف التربوي. كانت أعلى استجابة للفقرة رقم (1) التي نصها: "تتيح التكنولوجيا الرقمية وسائط متعددة للتواصل بين المدرسين والمعلمين، مما يسهل تبادل المعلومات والتوجيهات بشكل أسرع" بمتوسط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.54)، مما يؤكد على أهمية التواصل الفعال الذي توفره التكنولوجيا الرقمية في العملية الإشرافية. بينما جاءت أدنى استجابة للفقرة رقم (7) التي نصها: "تسهل الأنظمة الرقمية في تعزيز الشفافية في عمليات الإشراف والتقييم" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.93)، ورغم أنها الأدنى فإنها لا تزال تقع ضمن المستوى المرتفع من الاستجابة، مما يشير إلى إدراك المستجيبين لدور التكنولوجيا في تعزيز الشفافية.



النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ما التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة، وذلك كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني التحديات التي تواجه

المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة.

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	عدم وجود برامج تدريب فعالة لتأهيل المشرفين على استخدام الأدوات الرقمية.	3.82	1.04	8	مرتفعة
2	مقاومة بعض الكوادر التعليمية للتغيير والانتقال إلى الوسائل الرقمية.	3.91	0.96	7	مرتفعة
3	نقص الدعم الفني المتاح لحل المشكلات التقنية	4.06	0.95	5	مرتفعة
4	اختلاف مستويات المهارات الرقمية بين المعلمين والمشرفين.	4.16	0.92	3	مرتفعة
5	ضعف البنية التحتية التقنية في بعض المؤسسات التعليمية.	4.21	0.83	2	مرتفعة
6	عدم توفر ميزانية كافية لشراء الأدوات والتقنيات اللازمة.	4.24	0.81	1	مرتفعة
7	القلق بشأن أمان البيانات وحمايتها في البيئة الرقمية.	3.96	1.01	6	مرتفعة
8	استمرارية بعض المشرفين في الاعتماد على أساليب التعليم التقليدي.	4.07	0.93	4	مرتفعة
9	صعوبة التواصل مع أولياء الأمور والطلاب عبر الوسائل الرقمية.	3.51	1.21	10	متوسطة
10	صعوبة تقييم الأداء والمراقبة الفعالة باستخدام الأدوات الرقمية.	3.74	1.11	9	مرتفعة
	إجمالي المحور	3.97	0.98	-	مرتفعة



بناء على البيانات الواردة في جدول (6)، يتضح الآتي:

بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني المتعلق بالتحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي في الإشراف على مؤسسات التربية الخاصة (3.97) وانحراف معياري (0.98)، مما يعكس مستوى استجابة مرتفع بشكل عام. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (3.51-4.24)، إذ حصلت معظم الفقرات على مستويات استجابة مرتفعة، باستثناء فقرة واحدة جاءت بمستوى متوسط، مما يشير إلى وجود تحديات ملموسة تعيق عملية التحول الرقمي في الإشراف التربوي. جاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على: "عدم توفر ميزانية كافية لشراء الأدوات والتقنيات اللازمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.81)، مما يؤكد أن التحدي المالي يمثل العائق الأكبر أمام التحول الرقمي في مؤسسات التربية الخاصة.

بينما جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على: "صعوبة التواصل مع أولياء الأمور والطلاب عبر الوسائل الرقمية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.21)، وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على مستوى استجابة متوسط، مما يشير إلى أنها تمثل تحدياً أقل حدة مقارنة بالتحديات الأخرى، مع وجود تباين ملحوظ في آراء المستجيبين كما يتضح من قيمة الانحراف المعياري المرتفعة.

-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما الإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة، والجدول (7) يوضح ذلك.



جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث الإسهامات المحتملة للتقنيات
الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات
التربية الخاصة.

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	توفر وسائل التواصل الرقمية مثل البريد الإلكتروني وتطبيقات المراسلة (مثل واتساب) قنوات سريعة وفعالة للتواصل.	4.54	0.64	1	مرتفعة
2	يمكن استخدام منصات مثل Google Classroom أو Moodle لتبادل المعلومات والموارد التعليمية، مما يسهل الوصول إلى المحتوى من جميع الأطراف.	4.24	0.75	8	مرتفعة
3	تتيح التقنيات مثل Zoom و Microsoft Teams عقد اجتماعات عن بعد، مما يسهل التواصل بين الجميع في أوقات مرنة.	4.51	0.71	2	مرتفعة
4	يمكن استخدام أنظمة إدارة المعلومات لتوثيق التقدم الأكاديمي والاحتياجات الخاصة للطلاب، مما يسهل مناقشتها بين المعلمين وأولياء الأمور.	4.47	0.59	3	مرتفعة
5	تساعد التطبيقات مثل Trello و Asana في تنظيم المهام والمشاريع المشتركة بين المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور.	4.01	0.84	10	مرتفعة
6	تتيح التقنيات الرقمية الوصول إلى موارد تعليمية متعددة، مثل الفيديوهات التعليمية والمقالات، مما يعزز من مستوى التعليم.	4.41	0.70	4	مرتفعة
7	تساعد الأدوات الرقمية في جمع تغذية راجعة من أولياء الأمور حول أداء المدرسة وجودة التعليم.	4.31	0.83	5	مرتفعة
8	استخدام تطبيقات الدعم النفسي والتوجيه لتعزيز رفاهية الطلاب وأولياء الأمور.	4.09	0.93	9	مرتفعة
9	تساعد التقنيات في تنفيذ استراتيجيات تعليمية تفاعلية تدعم التعلم النشط والفعال.	4.31	0.85	6	مرتفعة
10	تسهل التقنيات الرقمية في بناء شراكات مع المجتمع المحلي لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.29	0.88	7	مرتفعة
	إجمالي المحور	4.32	0.77	-	مرتفعة



بناءً على البيانات الواردة في جدول (7)، يتضح الآتي:

بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث المتعلق بالإسهامات المحتملة للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة (4.32) وانحراف معياري (0.77)، مما يعكس مستوى استجابة مرتفع بشكل عام. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (4.01-4.54)، وقد حصلت جميع الفقرات على مستويات استجابة مرتفعة، مما يشير إلى اتفاق المشاركين على الإسهامات الإيجابية للتقنيات الرقمية في تحسين التواصل والتعاون بين مختلف الأطراف المعنية.

جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على: "توفر وسائل التواصل الرقمية مثل البريد الإلكتروني وتطبيقات المراسلة (مثل واتساب) قنوات سريعة وفعالة للتواصل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (0.64)، مما يؤكد على أهمية هذه الوسائل في تسهيل التواصل السريع والفعال بين الأطراف المختلفة.

بينما جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على: "تساعد التطبيقات مثل Trello و Asana في تنظيم المهام والمشاريع المشتركة بين المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.84)، ورغم كونها الأدنى فإنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع من الاستجابة، مما يشير إلى أن تطبيقات إدارة المهام تُعد مهمة لكنها أقل أهمية نسبياً مقارنة بالتقنيات الأخرى من وجهة نظر المستجيبين.

-النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل هناك فروق دالة إحصائية في تقديرات المشرفين التربويين لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة؟
أولاً: بالنسبة للمؤهل العلمي:

يمكن تحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المشرفين التربويين لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمؤهلهم العلمي، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول الآتي:



جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد الدراسة
لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية
الخاصة تعزى لمؤهلهم العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام	بكالوريوس	98	4.27	0.54	7.79	0.00
التكنولوجيا الرقمية	دراسات عليا	42	4.93	0.13		

بناءً على البيانات الواردة في جدول (8)، يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة، وذلك حسب متغير المؤهل العلمي، إذ أظهر اختبار (ت) قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ بلغت قيمة "ت" (7.79). بلغ المتوسط الحسابي للأفراد الحاصلين على دراسات عليا قيمة مقدارها (4.93)، وانحراف معياري منخفض جداً (0.13)، بينما بلغ متوسط تقديرات الحاصلين على بكالوريوس (4.27) بانحراف معياري أعلى (0.54). مما يؤكد أن الفرق بين المجموعتين ليس نتيجة الصدفة، بل يعكس اختلافاً حقيقياً في التصورات يرتبط بالمستوى الأكاديمي. قد يُعزى هذا التفاوت إلى أن الحاصلين على دراسات عليا قد يكونون أكثر إدراكاً لإمكانات التكنولوجيا الرقمية بسبب تعمقهم في الدراسات الحديثة، أو لأنهم تلقوا تدريباً أكثر تخصصاً خلال مرحلة الدراسات العليا.

ثانياً: بالنسبة لسنوات الخبرة:

يمكن تطبيق اختبار (تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أو اختبار "ف" لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المشرفين التربويين لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لسنوات الخبرة وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:



جدول (9):

نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لتأثير
استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة
تعزى لسنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استخدام التكنولوجيا الرقمية	سنوات الخبرة	25.27	2	12.63	98.8	0.00

يوضح جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول تأثير
استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة،
تعزى إلى سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة (ف) (98.8) عند مستوى دلالة (0.00). ولتحديد اتجاه
الفروق، تم حساب الفروق بين متوسطات سنوات الخبرة الثلاث باستخدام اختبار (شيفيه)،
والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10):

نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات فئات سنوات الخبرة الثلاث
لأفراد الدراسة لتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في
مؤسسات التربية الخاصة.

المتغير	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
استخدام التكنولوجيا الرقمية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.72	0.12	0.00
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.50	0.091	0.00
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	1.22	0.089	0.000



يوضح جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات فئات سنوات الخبرة الثلاث لأفراد الدراسة فيما يتعلق بتأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع فئات سنوات الخبرة، إذ بلغ متوسط الفرق بين فئة الخبرة "أقل من 5 سنوات" وفئة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات" (0.72) بمستوى دلالة (0.05) فأقل، وهو فرق دال إحصائياً. كما بلغ متوسط الفرق بين فئة الخبرة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات" وفئة "10 سنوات فأكثر" (0.50) بمستوى دلالة (0.05) فأقل، وهو أيضاً فرق دال إحصائياً. أما الفرق بين فئة الخبرة "10 سنوات فأكثر" وفئة "أقل من 5 سنوات" فقد بلغ (1.22) بمستوى دلالة (0.000)، وهو الفرق الأكبر بين الفئات، تدل هذه النتائج على أن سنوات الخبرة تلعب دوراً مهماً في تشكيل آراء المشرفين التربويين حول تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على فعالية عمليات الإشراف التربوي في مؤسسات التربية الخاصة.

مما يعكس تقديراً عالياً للتكنولوجيا الرقمية نتيجة الخبرة الطويلة. هذه النتائج تؤكد أهمية توفير برامج تدريبية مكثفة للفئات الأقل خبرة لتعزيز مهاراتهم في استخدام الأدوات الرقمية، بالإضافة إلى تعزيز تبادل الخبرات بين الفئات المختلفة لتحقيق أقصى استفادة من التحول الرقمي في الإشراف التربوي.

مناقشة نتائج الدراسة

تستعرض الباحثة النتائج المتعلقة ب تساؤلات الدراسة ومناقشتها إذ قدمت الدراسة أربعة

تساؤلات رئيسية اشتملت على موضوع الدراسة يتم مناقشتها تباعاً في النقاط الآتية:

1. تشير نتائج الدراسة إلى أن استخدام الوسائط الرقمية للتواصل يُعد من أبرز الإسهامات في تحسين عمليات الإشراف التربوي، كما أنها تعكس الدور الكبير للتقنية الرقمية في تقليل الجهد الإداري وتحسين تركيز المشرفين على العملية التعليمية، وتؤكد أهمية استخدام المنصات الرقمية في تحسين التعليم، وتبرز دور التعليم عن بعد، في تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب.
2. تشير نتائج الدراسة إلى أهمية التقنية الرقمية في تعزيز التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين، وتبرز دور التحول الرقمي في تحليل البيانات واتخاذ القرارات المستنيرة، وتعكس أهمية تخصيص التعليم وتعزيز العمل الجماعي.



3. تشير نتائج الدراسة إلى أن نقص الموارد المالية يمثل التحدي الأكبر الذي يواجه المشرفين التربويين في تطبيق أدوات التحول الرقمي. وتؤكد الدراسة على الحاجة الماسة لتحسين (البنية التحتية التقنية) في مؤسسات التربية الخاصة وأهمية تنمية المهارات الرقمية لجميع الأطراف، مما يبرز الحاجة إلى تغيير الأساليب التقليدية نحو التحول الرقمي.
4. تشير نتائج الدراسة إلى أهمية توفير دعم فني مستمر للتغلب على التحديات التقنية، وضرورة توعية الكوادر التعليمية بأهمية التحول الرقمي، الحاجة لتوفير برامج تدريبية فعالة للمشرفين، تعكس تحدياً في استخدام الأدوات الرقمية لتقييم الأداء.
5. تشير نتائج الدراسة إلى أن التواصل الرقمي مع أولياء الأمور والطلاب يُعد من أقل التحديات تأثيراً مقارنة بالتحديات الأخرى، مما يدل على أن المشرفين التربويين يواجهون تحديات كبيرة في تطبيق أدوات التحول الرقمي، أبرزها نقص الموارد المالية، وضعف البنية التحتية التقنية، وتفاوت المهارات الرقمية (بين المشرفين التربويين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة).
6. تشير نتائج الدراسة إلى الدور البارز لوسائل التواصل الرقمي في تسهيل التواصل بين الأطراف المختلفة، (مثل المشرفين والمعلمين، المعلمين وأولياء الأمور، ...الخ)، مما يعكس أهمية الاجتماعات عن بعد في تعزيز التعاون، ومما يبرز دور أنظمة إدارة المعلومات في تحسين عملية التواصل عن بعد، وهذا يدل أيضاً على أهمية الموارد التعليمية الرقمية (المنصات التعليمية وخلافه).
7. تشير نتائج الدراسة إلى أهمية هذه الأدوات (أدوات التحول الرقمي من شبكات انترنت، منصات تعليميةالخ) في تعزيز تعليم تفاعلي وجمع الآراء والملاحظات، وهذا يعكس دور التقنيات في تأسيس علاقات إيجابية مع المجتمع التعليمي، وتبرز الدراسة دور المنصات التعليمية في تعزيز سهولة الوصول للمحتوى، وهذا ينعكس إيجابياً كالدعم النفسي في تعزيز رفاهية المجتمع المدرسي، وصولاً إلى تحسين استخدام أدوات تنظيم المشاريع.
8. وهذا يدل على أن التقنيات الرقمية تسهم بشكل كبير في تحسين التواصل والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في مؤسسات التربية الخاصة.
9. أظهرت الدراسة اختلافاً حقيقياً في التصورات يرتبط بالمستوى الأكاديمي. قد يُعزى هذا التفاوت إلى أن الحاصلين على دراسات عليا قد يكونون أكثر إدراكاً لإمكانيات التقنية الرقمية



بسبب تعمقهم في الدراسات الحديثة، أو لأنهم تلقوا تدريباً أكثر تخصصاً خلال مرحلة الدراسات العليا.

10. هذه النتائج تؤكد ضرورة توفير برامج تدريبية مكثفة للفئات الأقل خبرة لتعزيز مهاراتهم في استخدام الأدوات الرقمية، بالإضافة إلى تعزيز تبادل الخبرات بين الفئات المختلفة لتحقيق أقصى استفادة من التحول الرقمي في الإشراف التربوي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التحول الرقمي في تطوير الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة بمنطقة عسير من وجهة نظر المشرفين التربويين. إذ بينت نتائج الدراسة أهمية دور التحول الرقمي في تحسين قدرات المشرفين على أدائهم للعمل بشكل متميز بعد تعرفهم على كيفية استخدام البرنامج. ويتفق هذا مع دراسة أندريا (Andria, 2020) من حيث الهدف وتختلف معها من حيث إنه استهدف إداريين وليس مشرفين.

اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة العلي (2020) من حيث معوقات تطبيق التحول الرقمي. هدفت إلى تحديد أبرز المعوقات التي تحد من تطبيق التحول الرقمي وتوصلت النتائج إلى وجود مجموعة من المعوقات، وأهمها: عدم وجود بنية تحتية لتطبيق التحول الرقمي، وعدم توفر الأنظمة الرسمية المساندة لتطبيق التحول الرقمي. واختلفت مع الدراسة الحالية في أنها تطبق على مدارس خاصة بمنطقة الرياض ودراستنا الحالية تطبق على مؤسسات التربية الخاصة.

اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة المرزوقي (2019) من حيث إن المشرفين التربويين مدركين لمزايا التحول الرقمي، وأنهم على معرفة بالتطبيقات الإلكترونية المتوفرة بمكاتب الإشراف التربوي لمؤسسات التربية الخاصة كما أن هناك عقبات حالت دون التطبيق الأمثل للتحول الرقمي، ومنها نقص الإمكانيات البشرية والفنية اللازمة لتطبيق التحول الرقمي.

اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة الخنيفر (2018) من حيث وجود معوقات تواجه تطبيق التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030 وجاءت المعوقات المالية في المرتبة الأولى، تليها المعوقات التقنية، ثم المعوقات الإدارية، ثم المعوقات البشرية، وأخيراً المعوقات التشريعية والأمنية.

اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة العقيد (2017) من حيث إن استخدام التحول الرقمي يعمل على زيادة فاعلية وكفاءة الأداء الوظيفي بدرجة كبيرة، وذلك من خلال سرعة إنجاز العمل، ورفع الإنتاجية، وسرعة ودقة إيصال التعليمات، وتوفير وقت وجهد العاملين. إلا أن الدراسة



الحالية اختلفت مع دراسة العقيدى بأنها لم تتعرض للنظام المالي وكون دراسة العقيدى تطبق علي جامعة عراقية وليست مؤسسات التربية الخاصة.

اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع دراسة عبد الإله (2015) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين على التربية العملية الخاصة تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح المشرفين من حاملي درجة الدكتوراة. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين والمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغيرات الخدمة والمؤهل والعلمي.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تم تقديم بعض التوصيات الآتية:
1. استقطاب أفضل الكفاءات المؤهلة علمياً وفنياً في مجال نظم المعلومات والتدريب عن بعد والبرمجة الخ، القادرين على إجراء عمليات التطوير والتغيير في مكاتب التعليم.
 2. توفير الموارد المالية اللازمة للإنفاق على تطوير مكاتب التعليم لتمكين من استخدام تقنية التحول الرقمي، وذلك من خلال عقد شراكة مع مؤسسات المجتمع المدني والشركات التعليمية الخاصة وخلافه من أجل توفير هذه الموارد المالية.
 3. تطوير البنية التحتية التي تتواءم مع التحول الرقمي (شبكات انترنت قوية، كاميرات، شاشات ذكية، تطبيقات تقنية، ... الخ) لتسهيل التعامل مع تقنية التحول الرقمي.
 4. توفير برامج الحماية الالكترونية لضمان عدم اختراق أجهزة الحاسوب والبنية التكنولوجية الخاصة بمكاتب التعليم، وذلك من خلال توفير استراتيجية للحفاظ على امن المعلومات (الأمن السيبراني) وتضمن تحقيق التعاون بين جميع المكاتب.
 5. إجراء تنظيم بشري تحت مسمى البنية التكنولوجية (بنية التحول الرقمي) داخل مؤسسات التربية الخاصة يكون من ضمن عملها تسهيل عملية التواصل مع المشرفين أو المشرفات والتدريب والصيانة البسيطة والتشغيل لتقنية التحول الرقمي داخل تلك المؤسسات.
 6. النتائج تؤكد أهمية توفير برامج تدريبية مكثفة للفئات الأقل خبرة في الإشراف التربوي العاملين في مؤسسات التربية الخاصة لتعزيز مهاراتهم في استخدام الأدوات الرقمية، بالإضافة إلى تعزيز تبادل الخبرات بين الفئات المختلفة لتحقيق أقصى استفادة من التحول الرقمي في الإشراف التربوي.



مقترحات الدراسة:

1. في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تم تقديم بعض المقترحات المستقبلية.
2. إجراء دراسة تتناول واقع التحول الرقمي في مكاتب التعليم في مناطق أخرى من مناطق التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهات نظر أخرى.
3. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير مهارات المشرفات التربويات في استخدام تقنية التحول الرقمي في مكتب التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.
4. إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه التحول الرقمي في مكتب التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية من وجهات نظر أخرى.
5. إجراء دراسة تتناول فاعلية التدريب عن بعد ومدى تأثيرها في تنمية مهارات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات كنموذج عملي على استخدام تقنية التحول الرقمي في مكتب التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الجبر، سلطان سليمان. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(16)، 110-129. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.B071219>
- خضر، رائد يوسف. (2018). *الإشراف التربوي الحديث: أساسيات ومفاهيم*. القاهرة: مكتبة العاصمة الجديدة.
- الخنيفر، أمل بنت عبد الله بن عبد الكريم (2018). معوقات تطبيق التحول الرقمي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية (2030) وسبل التغلب عليها. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، جامعة الأزهر*، 37(178)، 179-226.
- خوالدة، ناصر (2019). *الإصلاح والتطوير الإداري في المؤسسة التربوية*. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.
- الدليهي، طارق أحمد. (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرومي، فهد (2015). *الإشراف التربوي: مقوماته وتقنياته*. ط3، مكتبة دار المعارف.
- سمارة، فوزي (2018). *أساسيات في الإدارة التربوية الحديثة*. مكتبة الأنجلو المصرية.



سويلم، علي (2020). واقع تطبيق التحول الرقمي في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عبد الإله، محمد نصير (2015). تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء مفهوم التحول الرقمي. [رسالة دكتوراه منشورة]، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.
عبد الحميد، جابر (2021). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية. عمان: دار الكتاب العربي.

عبد الرسول، محمود علي محمود. (2015). التحول الرقمي: مفهوم ومبادئ. المجلة العلمية لكلية الآداب، كلية الآداب، جامعة أسيوط، (37)، 246-337.

عبد الهادي، جودت عزت (2017). الإشراف التربوي في التربية الخاصة مفاهيمه وأساليبه- دليل لتحسين التدريس. مكتبة دار القلم.

عبوي، زيد (2017). الاستراتيجية الحديثة في إدارة التخطيط والتطوير. ط2، مكتبة المتنبي.
العصيمي، خالد محمد والقرني، محمد سعيد (2022). دور التحول الرقمي في تطوير الإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام بمنطقة الباحة. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة، (1)، 212.

العقيدى، خالد موسى (2017). واقع التحول الرقمي بالأقسام الإدارية في الجامعات العراقية- دراسة ميدانية في جامعة بغداد. [رسالة ماجستير منشورة]، كلية الآداب، جامعة بغداد، بغداد.
العلي، ناصر ممدوح (2020). معوقات تطبيق التحول الرقمي بمدارس الأبناء في مدينة الرياض. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2(1)، 103-130.

العنزي، حمود بن عايد. (2015). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية الجامعية بمحافظة حقل: دراسة ميدانية. مجلة التربية، 163(1)، 739-760.

<https://doi.org/10.21608/jsrep.2015.56739jsrep.journals.ekb.eg+4> مندمّة+4jsrep.journals.ekb.eg+4

العوزان، إبراهيم عطا الله (2015). الإشراف التربوي ومشكلاته: دراسة ميدانية تقويمية. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية. الرقم الدولي المعياري للكتاب 9796500011844 عدد الصفحات 327
الفاضل، محمد محمود. (2016). تكنولوجيا التعليم والتعلم في المؤسسات الإدارية والتربوية. مكتبة العبيكان.



فريضة، عوض حسن العمري، والحارثي، عبد الرحمن محمد نفيز المذاهي. (2023). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية*، 39، (3)، 89 - 122.

مجاهد، فايزة أحمد (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا- المآل والآمال. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، 3(4)، 305-335.

المرزوقي، عبد الله بن سعيد (2019). *واقع التحول الرقمي في جامعة جدة وأثرها على التطوير التنظيمي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ميعاد عبد الله ال نملان، الشنيقي، آمال ناصر، السحيم، هيفاء عبد الله، (2022) التحول الرقمي في مكاتب التعليم مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 6 (27) أبريل، 491 – 520.

وزارة التعليم (1444هـ). *الإشراف الإلكتروني - رؤية تربوية*. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (2018، 14 مايو). إنشاء وحدة للتحوّل الرقمي. صحيفة الجزيرة.

<https://www.al-jazirah.com/2018/20180514/ln45.htm>

Arabic References

- Swailem, A. (2020). *Waqi' tatbiq al-tahawwul al-raqmi fi madaris al-ta'lim al-'am al-hukumiyah lil-banin fi muhafazat al-Dilm bi-l-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyah* [Unpublished master's thesis]. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Khidr, R. Y. (2018). *Al-Ishraf al-tarbawi al-hadith: Asasiyat wa mafahim*. Cairo: Al-Asimah Al-Jadidah Library.
- Al-Khnefer, A. B. A. K. (2018). Ma'awaqit tatbiq al-tahawwul al-raqmi bi-Wizarat al-Ta'lim bi-l-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyah fi dhaw' ru'ya 2030 wa subul al-taghallub 'alayha. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah Jami'at al-Azhar*, 37(178), 179–226.
- Khawalda, N. (2019). *Al-Islah wa al-tatwir al-idari fi al-mu'assasah al-tarbawiyah*. Manama: Gulf Academy for Educational Studies.
- Al-Marzouqi, A. B. S. (2019). *Waqi' al-tahawwul al-raqmi fi Jami'at Jeddah wa atharuh 'ala al-tatwir al-tanzimi* [Master's thesis, Department of Business Administration]. College of Business Administration, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Dulaimi, T. A. (2016). *Al-Ishraf al-tarbawi wa ittijahuha al-mu'asirah*. Cairo: Anglo Egyptian Library.



- Ministry of Education, Saudi Arabia. (2018, May 14). Insha' Wahdat al-Tahawwul al-Raqmi [Establishment of the Digital Transformation Unit]. *Al-Jazirah*. <https://www.al-jazirah.com/2018/20180514/In45.htm>
- Al-Jabr, S. S. (2020). Waqi' tatbiq al-idarah al-electroniyah fi al-idarah al-madrasiya wa subul tatwirha min wajhat nazar al-mudirin. *Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyah wa al-Nafsiyah*, 4(16), 110–129. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.B071219>
- Al-Roumi, F. (2015). *Al-Ishraf al-tarbawi: Maqawimuhu wa taqaniyatuh* (3rd ed.). Cairo: Dar Al-Ma'arif.
- Samara, F. (2018). *Asasiyat fi al-idarah al-tarbawiyah al-hadithah*. Cairo: Anglo Egyptian Library.
- Abd El-Ilah, M. N. (2015). *Tasawwur muqtarah litatwir adaa' mushrifi al-tarbiyah al-'amaliyah bi-kulliyat al-tarbiyah bi-l-jami'at al-misriyah fi dhaw' mafhum al-tahawwul al-raqmi* [Published doctoral dissertation]. Faculty of Education, Alexandria University, Alexandria.
- Abd El-Hamid, J. (2021). *Mudarris al-qarn al-hadi 'ashar al-'ishrin al-fa'al: Al-maharat wa al-tanmiyah al-mihaniyah*. Amman: Dar Al-Kitab Al-'Arabi.
- Abd Al-Rasool, M. A. M. (2015). Al-tahawwul al-raqmi: Mafhum wa mabadi'. *Majallat al-'Ulum li-Kulliyat al-Adab*, 37, 246–337.
- Abd El-Hadi, J. E. (2017). *Al-Ishraf al-tarbawi fi al-tarbiyah al-khasah: Mafahimuhu wa asalyibuh – Dalil li tahsin al-tadris*. Cairo: Dar Al-Qalam.
- Abuway, Z. (2017). *Al-Istratijiyyah al-hadithah fi idarat al-takhtit wa al-tatwir* (2nd ed.). Cairo: Al-Mutanabi Library.
- Al-'Asimi, K. M., & Al-Qarni, M. S. (2022). Dawr al-tahawwul al-raqmi fi tatwir al-idarah al-madrasiya bi-madaris al-ta'lim al-'am bi-mintaqat Al-Baha. In *Al-Mu'tamar Al-Duwalli Al-Awwal: Al-Tarbiyah Afaq Mustaqbaliyah* (p. 212). Saudi Arabia.
- Al-'Aqidi, K. M. (2017). *Waqi' al-tahawwul al-raqmi bi-l-aqşam al-idariyah fi al-jami'at al-'Iraqiyah: Dirasah maydaniyah fi Jami'at Baghdad* [Published master's thesis]. Faculty of Arts, University of Baghdad, Baghdad.
- Al-'Ali, N. M. (2020). Ma'awaqit tatbiq al-tahawwul al-raqmi bi-madaris al-abna' fi madinat Riyadh. *Majallat al-Tarbiyah li-Ta'lim al-Kibar*, 2(1), 103–130.
- Al-'Anzi, H. B. A. (2015). Mustawa tatbiq al-idarah al-electroniyah fi al-kulliyah al-jam'iyah bi-muhafazat Haql: Dirasah maydaniyah. *Majallat al-Tarbiyah*, 163(1), 739–760. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2015.56739>



- Al-'Awaran, I. A. (2015). *Al-Ishraf al-tarbawi wa mushkilatuh: Dirasah maydaniyah taqimiyah*. Manama: Gulf Academy for Educational Studies. ISBN 9796500011844.
- Al-Fadel, M. M. (2016). *Technology of education and learning in administrative and educational institutions*. Riyadh: Obikan Library.
- Mujahid, F. A. (2020). Al-ta'lim al-elektroni fi zaman Corona: Al-ma'al wa al-amaal. *Majallat al-Tarbiyah*, 3(4), 305–335.
- Ministry of Education. (1444H). *Al-Ishraf al-electroni – Ru'ya Tarbawiyah*. Riyadh: Ministry of Education Press.
- Mi'ad, A. A. N., Al-Shinqi, A. N., & Al-Suhaim, H. A. (2022). Al-tahawwul al-raqmi fi makatib al-ta'lim Madinat Riyadh min wajhat nazar al-mushrifat al-ratbiyah. *Majallat al-'Ulam al-Tarbawiyah wa al-Nafsiyah*, 6(27), 491–520.
- Fari'ah, A. H. A., & Al-Harthi, A. M. N. M. (2023). Dawr siyasat al-ta'lim fi al-tahawwul al-raqmi fi dhaw' ru'ya al-Mamlakah 2030 min wajhat nazar al-mu'allimat. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 39(3), 89–122.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Andria, G. (2020). *Improving the capabilities of administrators in the field of electronic management in Guatemala: A proposed scenario*. ERIC Digest, (129). ED856932. <https://eric.ed.gov/?id=ED856932>
- Marcus, C. (2018). *Achieving electronic management using knowledge journeys across the web: A new educational portal in the European Union*. An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences, 3(2). https://jedu.journals.ekb.eg/article_214811.html





أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم

فاطمة يوسف الحربي*

fatimah.youssef77@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبيان لجمع البيانات بالتطبيق على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم قوامها (30) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى معرفة المعلمين لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذلك ارتفاع مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعية في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتقديم الدورات التعريفية والتدريبية حول استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي لمعلمي التعليم العام، والتغلب على ما قد يواجه معلمي ومعلمات التعليم العام من صعوبات عند استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي داخل الصفوف الدراسية، وتعريفهم بأبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي – السلوك الإيجابي – التعاون والمشاركة – الإيثار –

التعاطف

* طالبة ماجستير في التربية الخاصة (إعاقه سمعية)، قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة القصيم

للاقتباس: الحربي، فاطمة يوسف. (2025). أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 277-307.

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



The Impact of Using Social Behavior Support Strategies on Positive Behavior Development among Students in Public Schools from their teachers' Perspectives

Fatimah Youssef Al-Harbi*

fatimah.youssef77@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the impact of using social behavior support strategies on positive behavior development among students in public schools from their teachers' perspectives. To achieve the study's objectives, the descriptive approach was followed. A questionnaire was used as a data collection tool, administered to a sample of (30) male and female teachers in Al-Rass, Qassim Province. The study findings showed that teachers have a high level of knowledge of positive social behavior support strategies. Additionally, results revealed that there was a high level of agreement among the teachers on the impact of employing such strategies in developing positive behavior among students in public schools in Al-Rass area, Al-Qassim Province. The study recommended providing introductory and training courses on these strategies for public education teachers, overcoming difficulties teachers may face when using these strategies in classrooms, and introducing them to the most prominent teaching strategies that support the development of positive social behaviors among students.

Keywords: Social interaction, positive behavior, cooperation and participation, altruism, empathy

* Master's student in Special Education, (hearing impairment), Department of Special Education, College of Education, Qassim University.

Cite this article as: Al-Harbi, Fatimah Youssef. (2025). The Impact of Using Social Behavior Support Strategies on Positive Behavior Development among Students in Public Schools from their teachers' Perspectives. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 277-307.

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

المقدمة:

يعد علم النفس الإيجابي أحد أهم الاتجاهات الحديثة التي تسعى لتقوية الذات، وتحقيق الصحة النفسية، والوقاية من المشكلات والاضطرابات من خلال بعض السلوكيات الإيجابية كالتفاؤل والشجاعة والأمل والإنتاجية وأخلاقيات العمل، بالإضافة إلى الإبداعية والتضحية والحكمة والاستقلالية والاتصال الإيجابي بالآخرين؛ مما يساهم في وصول الأفراد لحياة سوية وجيدة (توفيق، 2015)، والسلوك الاجتماعي الإيجابي يندرج تحت مظلة علم النفس الإيجابي؛ فهو السلوك المساعد الذي يسعى إلى تغيير الحالة النفسية والجسمية للفرد المتلقي، من خلال استخدام الوسائل التي يدرك بها مُقدم المساعدة أن المتلقي أصبح أكثر رضا وصحة من الناحية النفسية والجسمية (عبد الله وبكر، 2020)، ويعد التعزيز الإيجابي للسلوك أحد أهم الوسائل الفعّالة للتعلم وتعديل السلوك، فهو حالة داخلية تنمو من ارتفاع نسبة احتمالية ظهور الاستجابة التي يمكن دعمها باستثارة الدافعية لدى الأفراد وتثبيت سلوكياتهم في الاتجاه المطلوب (العامي، 2022).

وتعد دراسة هذا السلوك الاجتماعي الإيجابي من أهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها علم النفس الإيجابي، إذ يُعرف بأنه: سلوك مكتسب يتعلّم من خلاله الفرد اتجاهات ومعايير تناسب دوره داخل المجتمع وتمكّنه من التأقلم مع جماعته، وتحقيق التوافق الاجتماعي معها، وتسهيل الاندماج في الحياة الاجتماعية، كما يلعب السلوك الاجتماعي الإيجابي دورًا فعّالًا في رفاهية الفرد وسعادته؛ فهو مؤشر مهم لتقدّم الأمم ورفقيّ وجودة الحياة بها؛ فما يقدمه أفراد المجتمع من سلوكيات إيجابية مرغوبة يُعد بمثابة مرآة تعكس عناصر المجتمع الإيجابية التي تعطي انطباعًا بأن هذا المجتمع يتصف بصفات وسمات حميدة وجيدة (عليان والنواجحة، 2014).

وتشير عدد من الدراسات إلى أن دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي يعد منهجًا أساسيًا يساهم في تنظيم العلاقات بين الأفراد، فيؤكد الديب (2020) على كونه سلوكًا تعاونيًا له أهداف ومعاني أخلاقية، يسعى من خلاله الأفراد إلى تحقيق التفاعل الفعال مع الآخرين، وكسب احترامهم وتقديرهم، فهو من السلوكيات المكتسبة التي يتعلّمها الأفراد من تجاربهم السابقة، كما أن السلوك الاجتماعي يتنوع بتنوع حاجات الأفراد والمواقف التي تواجههم، إذ إنه سلوك موجه للآخرين من أجل الاتصال والتفاعل معهم والتأثير عليهم بخبراتهم وتجاربهم وفقًا لاحتياجاتهم.



ويشير الطلحة (2023) إلى أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الوعي الذاتي لدى الأفراد؛ مما ينعكس على أدائهم في المجتمعات والمؤسسات؛ بالتالي يسهم في رفع مستويات التفاعل الاجتماعي الإيجابي وانخفاض مستويات السلوك العدواني والانحرافات. ويؤكد الحسنية والحارثي (2022) على أن السلوك الاجتماعي الإيجابي من السلوكيات الاجتماعية التطوعية المقصودة التي تحقق العديد من الفوائد والمنافع للآخرين، إذ يشمل على كافة السلوكيات المقبولة داخل المجتمع، التي تمثل نفعاً كبيراً للآخرين، ومنها الكرم والتعاون والإيثار والتضحية والمشاركة والتعاطف والتسامح... وغيرها.

ويضيف مبروك وآخرون (2019) إمكانية استخدام السلوك الاجتماعي الإيجابي في وصف العديد من السلوكيات مثل التعاطف، والإيثار، والإحسان باعتبارها سلوكيات تطوعية تحقق النفع والفائدة للآخرين دون انتظار مكافأة، سواء كان السلوك غاية في حد ذاته أو نوع من أنواع التعويضات، كما يتضمن السلوك الاجتماعي أيضاً محاولة الوفاء باحتياجات الآخرين لمساعدتهم أو التعاطف معهم دون الحصول على عائد من وراء ذلك.

ولهذا التأثير الواضح الجلي للسلوك الاجتماعي الإيجابي على جوانب متعددة من حياة الأفراد؛ جاءت هذه الدراسة لتتناول أثر استخدام المعلمين لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعاني الطلبة في مراحل التعليم المختلفة - بالأخص مرحلة المراهقة - من تراجع في عدد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية كالتعاطف والتعاون والتسامح والتراحم والحب والمودة؛ لما تتسم به هذه المرحلة من الشعور بانعدام الثقة في النفس وعدم الاستقرار وعدم القدرة على اتخاذ القرار؛ ما يترتب عليه ظهور عدد من السلوكيات السلبية التي لها تأثير سلبي على حياتهم الشخصية والاجتماعية (عبد اللاه وبكر، 2020).

وقد أوضح محمود وآخرون (2020) أن انخفاض مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي من أهم مشكلات العملية التعليمية التي تتطلب اهتماماً كبيراً، واعتبارها أولوية قصوى في البرامج الإصلاحية؛ فالعملية التعليمية لا تحدث إلا داخل بيئة ينتشر بها الإيثار والتعاون من أجل ضمان بيئة مشجعة وآمنة اجتماعياً؛ مما يجعل دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي حاجة ملحة في ظل انتشار ظواهر سلبية تؤثر على تفاعل الطلبة الاجتماعي الإيجابي، مثل العزلة الناتجة عن استخدام



التكنولوجيا، والسلوكيات العدوانية تجاه الآخرين، وعدم تقبّل واحترام الآخر، إذ تنتشر هذه السلوكيات بصورة كبيرة في المجتمع بشكل عام، وفي المدارس بشكل خاص، ويرى داراوشيه (Darawsheh, 2021) أن سبب إهمال السلوك الاجتماعي الإيجابي يعود إلى اهتمام معظم علماء النفس بدراسة السلوكيات المنحرفة والعدوانية وأسبابها.

ويشير علي (2020) إلى أن غالبية الدراسات والبحوث في علم النفس - التي تتناول السلوك الاجتماعي الإيجابي - تركز بشكل أساسي على مرحلة الطفولة؛ مما يجعل الحاجة لدراسة السلوك الاجتماعي الإيجابي في المراحل الأكبر ضرورة ملحة للإلمام بمدى توافر السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة بشكل أكثر عمقاً في ظل تزايد انتشار السلوكيات السلبية بينهم، كما يشير صباغ (2025) إلى أن السلوك الاجتماعي الإيجابي لا يؤثر فقط على الجوانب الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة، بل يرتبط كذلك - بشكل كبير - بالتوافق الدراسي لديهم.

ومن خلال ما اطلعت عليه الباحثة من الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة، ولما لاحظته - خلال عملها وخبرتها في مجال التربية الخاصة - من انتشار السلوكيات السلبية بين الطلبة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم، وتراجع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لديهم، اتضح لديها أهمية دراسة أثر استخدام المعلمين لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم، وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في تناول أثر استخدام المعلمين لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم.

أسئلة الدراسة:

تتلخّص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي "ما أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرس بمحافظة القصيم؟".

وهو ما تسعى الدراسة إلى الإجابة عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي؟
2. ما أثر استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين؟



أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- الكشف عن مستوى معرفة المعلمين لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- التعرف على أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرس بمحافظة القصيم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد تسهم الدراسة في تسليط الضوء على استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي ومكوناتها الأساسية وتطبيقاتها في العملية التعليمية.
- قد تساعد الدراسة المعلمين في التعرف على أهمية استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- قد تفيد الدراسة الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي في إعداد المزيد من الدراسات التي تشجع على استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

- قد تفيد المجتمع التربوي من خلال نتائجها.
- قد تسهم في تقديم أسلوب من الأساليب الحديثة في إدارة الصف.
- قد تُعد إضافة علمية في مجال التربية من خلال استفادة الباحثين من نتائجها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

السلوك الاجتماعي الإيجابي:

السلوك الاجتماعي الإيجابي هو أحد السلوكيات التطوعية الذي يسعى لمساعدة الآخرين دون انتظار مقابل، فهو سلوك يعمل على تناغم العديد من السلوكيات كالتضحية والتعاون والكرم والإيثار والتعاطف والمشاركة (الديب، 2020، ص 695).



ويعرفه عبد الله وبكر (2020) بأنه نمط سلوك أو فعل أو تصرف بناء اجتماعي مفيد للآخرين، ويشمل العديد من الأنماط السلوكية البسيطة الموجودة في حياتنا اليومية (ص112). كما عرفه داراوشيه (Darawsheh, 2021) بأنه سلوك الأفراد عند تعاملهم مع المحيطين بهم داخل المجتمع، وتقديم المساعدة لهم، كالسلوك الإيثاري والسلوك التعاطفي والسلوك المساعد، وتقديم الدعم للآخرين.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: كل سلوك إيجابي يقوم به الطلبة بإرشاد من المعلمين لتحقيق تفاعل اجتماعي فعال مع أقرانهم داخل الفصول الدراسية وخارجها. استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي:

تُعرف استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي بأنها: الاستراتيجيات التي تسعى لتطبيق الأنظمة والتدخلات السلوكية الإيجابية التي تسعى إلى تحقيق التغيرات في السلوك، فهي تُعد التطبيق الفعلي للمناهج والأنظمة القائمة على ضبط البيئة المحيطة بالأفراد للوصول إلى أفضل مستوى من السلوكيات عن طريق خفض نسب حدوث السلوكيات السلبية غير المرغوبة، وجعل السلوكيات المرغوبة هي الأكثر تطبيقًا (العثيم، 2023، ص221).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الأنظمة والتدخلات السلوكية التي يستخدمها المعلمون لتحقيق أفضل مستوى من السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة. السلوك الإيجابي:

هو كافة السلوكيات والأساليب وما يقوم به الطلبة في كافة المناحي الصادرة عنهم والمقبولة اجتماعيًا، ويقوم بها الفرد طواعية بدون أي قيود ويقبلها نفسيًا وفكريًا وينتج عنها تأثير إيجابي على الفرد والمجتمع المحيط به (اللهيبي ومهدي، 2018، ص543).

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: كل سلوك أو تصرف مقبول اجتماعيًا يقوم به الطلبة تطوعيًا أو بإرشاد من المعلم، بهدف مساعدة الآخرين يعكس قيمًا إنسانية كاحترام والتعاون والأمانة والمسؤولية، وتعزز التفاعل الإيجابي بينهم ومن يحيطون بهم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على تناول أثر استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي.



- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ - 2025م.

الإطار النظري

أولاً: أهمية السلوك الاجتماعي الإيجابي:

- للسلوك الاجتماعي الإيجابي أهمية كبيرة قد أوضحها العديد من الدراسات، منها (عليان والنواجحة، 2014؛ زيان، 2019؛ السيد، 2023؛ والطلحة، 2023)، إذ اتفقت جميعها على أن الأهمية الكبيرة للسلوك الاجتماعي الإيجابي ترجع إلى كونه يحقق ما يأتي:
- يلعب دوراً فعالاً في رفع مستوى قدرة الأفراد على ممارسة السلوكيات التي تعزز الصحة النفسية والجسدية.
- يساهم في تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي للأفراد.
- يساهم في تعزيز الجانب الخيري لدى الأفراد والشعور بحاجة الآخرين.
- يحافظ على توازن الأفراد والمجتمعات، باعتباره من أرق وأسمى أنماط السلوك.
- وبشكل عام يكتسب السلوك الاجتماعي الإيجابي أهمية كبيرة ليس فقط في المجتمع العربي، وإنما في المجتمعات الإنسانية بشكل عام، وبصورة أكثر شمولية فإنه يكتسب أهميته من إسهامه في تحقيق الوجود الإنساني.

ثانياً: أهداف دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي:

- يسعى دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي إلى تحقيق العديد من الأهداف، وأشارت دراسة (حسيب، 2014؛ Konstantinidou et al., 2023) إلى هذه الأهداف كالآتي:
- 1- تنمية المهارات الحياتية الجديدة لدى الأفراد، من خلال العوامل التي تساهم في خدمة وظيفة السلوك المشكل.
- 2- الحد من تزايد العديد من المشاكل السلوكية.
- 3- يسعى السلوك الاجتماعي الإيجابي إلى إحداث العديد من التغيرات داخل البيئة المحيطة لتعزيز السلوكيات البديلة.



وأضاف محمد (2016) الأهداف الآتية:

- 1- يسعى السلوك الاجتماعي الإيجابي إلى وصف العديد من السلوكيات التي تشتمل على التعاطف والإيثار والإحسان.
- 2- تقديم النفع والمساعدة للآخرين دون انتظار مقابل.
- 3- دراسة التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بينهم.

ثالثًا: أبعاد السلوك الاجتماعي:

يشتمل السلوك الاجتماعي على العديد من الأبعاد التي أشارت إليها عدد من الدراسات، كدراسة (عليان والنواجحة، 2014؛ المغربي، 2020؛ جلجل وآخرون، 2021؛ و Luengo Kanacri et al., 2021) التي حددتها في خمسة أبعاد على النحو الآتي:

الإيثار: يُعد أعلى درجة من درجات السلوك الاجتماعي، وهو تطوع الفرد بمساعدة الآخرين من خلال التضحية بما يحبه ويحتاجه دون انتظار مقابل.

التعاطف: هو شعور الفرد تجاه الآخرين، إذ يبكي لتألمهم، ويسعد بسعادتهم، أي إدراك الفرد مشاعر الآخرين، وهو أمر يتطلب قدرة على فهم أنفسنا واستشعار الأحاسيس.

التعاون: يعني تعاون الفرد مع الآخرين لإنجاز عمل ما، أو تحقيق أهداف محددة، وأن يشعر الفرد بالحاجة لتعاون الآخرين معه؛ لذلك فإن التعاون أحد الظواهر الاجتماعية الإيجابية التي يعتمد عليها الكثير من الأفراد لإنجاز الأنشطة الإنتاجية.

التسامح: هو قدرة الفرد على تقدير سلوك الآخرين وتحملهم رغم اختلافه معهم، والعفو عن أخطائهم، ومراعاة ذلك في حال التعامل معهم.

طاعة الأمر: تعني طاعة الأفراد للتوجيهات والأوامر التي توجه إليهم من المشرفين.

رابعًا: أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن السلوك الاجتماعي الإيجابي له عدة أشكال، فأشارت دراسة (زيان، 2019؛ والعامري، 2022) إلى أن أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي تنحصر في أربعة أشكال، هي:

المبادرة: قيام الأفراد - مدفوعين بالنزعة الاستقلالية - بالعديد من الأعمال في المجال الاجتماعي، سواء كانت هذه الأعمال مبتكرة أم غير مبتكرة.



الثقة في النفس: تدل الثقة بالنفس على قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وإنجازها وتنفيذها على أرض الواقع، والشخص الواثق بنفسه هو شخص إيجابي قادر على تحديد أهدافه والقيام بالأعمال التي تعبر عن تقديره لذاته واحترامها.

تحمل المسؤولية: هو شعور الفرد بالواجب الاجتماعي وقدرته على القيام به وتحمله، وشعوره بمسؤوليته عن السلوكيات الصادرة عنه، وتشمل هذه المسؤولية ثلاثة مستويات:

- المسؤولية الجماعية: هي مسؤولية الفرد تجاه الجماعة.
 - المسؤولية الفردية: هي مسؤولية الفرد عن نفسه.
 - المسؤولية الاجتماعية: هي مسؤولية المجتمع عن الفرد ومسؤولية الفرد تجاه المجتمع.
- المشاركة: هي اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل من الأعمال التي تساعد المجتمع على حل مشكلاته وتلبية احتياجاته وتحقيق أهدافه، ويلعب فيها الفرد دوراً فعالاً في الحياة الاجتماعية.
- خامساً: محددات السلوك الاجتماعي الإيجابي:

صنّفت محددات السلوك الاجتماعي الإيجابي إلى سبعة محددات رئيسة أشارت إليها دراسات (البديهي، 2021؛ عكاشة والبناء، 2022؛ و Cirimele et al., 2024) كما يأتي:

1. العامل الحيوي: إذ تؤثر العوامل الوراثية والجينية على اتجاهات الأفراد ونزعاتهم تجاه الآخرين.
2. العامل الثقافي: إذ تتأثر دوافع الأفراد وأفعالهم واتجاهاتهم بالقيم الثقافية التي تستمدّها ككافة الوظائف الاجتماعية، وتسمى مظاهر السلوك المكتسبة "الصبغة الثقافية".
3. الخبرات الاجتماعية: تشير إلى تفاعل الأفراد مع العوامل الاجتماعية المحيطة بهم، كالأسرة والأصدقاء ووسائل الإعلام والمعلمين... وغيرهم؛ مما يؤثر - بشكل كبير - على نزعات الأفراد واستجاباتهم.
4. الإجراءات المعرفية: تشتمل على الإدراكات الحسية للأفراد، وقدرتهم على تقييم المواقف وتقديرها من منظور الآخرين، وقدرتهم على اتخاذ قرارات صائبة.
5. سرعة الاستجابة الشعورية: هي الحالة الشعورية التي تنشأ من فهم الحالات الوجدانية للآخرين.
6. الشخصية: إذ يتأثر السلوك الاجتماعي الإيجابي ببعض الخصائص الشخصية المتعلقة باتجاهات المجتمع.



7. المحددات الموقفية: إذ يتأثر السلوك الاجتماعي الإيجابي بالأحداث الاجتماعية والضغط
الخارجية المؤثرة في ردود أفعال الأفراد.

بينما تشير دراسات (Hieneman, 2015؛ غريال، 2017؛ و Johnson et al., 2022) إلى أن
المحددات الأساسية لدعم السلوك الاجتماعي الإيجابي تتمثل في الآتي:

- تقييم التحليلات الوظيفية لسلوك الأفراد لتحديد العوامل البيئية والمثيرات الداخلية وراء السلوكيات السلبية المسببة للمشكلة.
- إعداد خطط التدخل التي تحتوي على الاستراتيجيات التفاعلية والوقائية، وتعديل سلوك الأفراد من خلال الملاحظة والدعم المباشر وجمع البيانات.
- دعم السلوكيات الإيجابية من خلال رفض أساليب العقاب باعتباره أحد الأساليب الفعالة، والاستجابة الطبيعية لسلوك التحدي.

وقد أضاف سليم وأبو حلاوة (2019) إلى محددات السلوك الاجتماعي الإيجابي العلاقات الاجتماعية القائمة على التفاهم بين الأبناء والآباء كأحد العوامل الأساسية في اكتساب السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذلك الرفاق والأصدقاء الذين يصدر عنهم سلوكيات اجتماعية إيجابية تزيد من احتمالية تقليدهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها
منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لقدرته على دراسة الظواهر بهدف التوصل إلى تفسير منطقي لها، إذ يتم وصف وتحليل المعلومات والبيانات التي يتم جمعها، ثم إعداد التقارير عن الظاهرة، وهو من أكثر المناهج استخدامًا وأكثرها شمولية.
مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (30) معلمًا ومعلمة، هم الذين قاموا بالإجابة عن أداة الدراسة، وتم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة إلكترونياً بمعدل مرة أسبوعياً على مدار شهر كامل، وتم استقبال عدد (31) استمارة استبيان، اتضح بعد فحصها صلاحية (30) منها فقط، وقد يرجع قلة عدد أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا عن أداة الدراسة إلى أن توزيعها كان أثناء فترة الاختبارات النهائية.



الجدول (1)

خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	معلم	3
	معلمة	27
العمر	أقل من 30 عاماً	12
	من 30 إلى أقل من 40 عاماً	12
	40 عاماً فأكثر	6
المؤهل الدراسي	دبلوم عالٍ	2
	بكالوريوس	21
	دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه)	7
	سنة فأقل	4
سنوات الخبرة	من سنتين إلى أقل من 3 سنوات	8
	من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	2
	10 سنوات فأكثر	16
المجموع	30	100%

يتبين من الجدول أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الملمات بنسبة 90%، وضمن عمر أقل من 30 عاماً وحتى أقل من 40 عاماً بنسبة 80%، وفي مستوى مؤهل البكالوريوس بنسبة 70%، ضمن سنوات الخبرة في التدريس أكثر من 10 سنوات بنسبة 53.3%.

أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من خلال توزيعها على أفراد عينة الدراسة إلكترونياً بعد تحويلها باستخدام Google Form، وقد قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة واعتمادها بعد التأكد من صدقها وثباتها.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة -الاستبانة- اعتمدت الباحثة طريقتين، هما:

أ. الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة -الاستبانة- في صورتها الأولية على عدد (9) من السادة المحكّمين من أعضاء هيئات التدريس المختصين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة فقرات



الاستبيان للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم في محافظة الرس بمنطقة القصيم، ومدى وضوح الفقرات، وانتمائها للمحور الذي تنتهي إليه، وقد أبدى المحكّمون عدة ملاحظات تمحورت في إعادة بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة، وقد قامت الباحثة بتعديل الأداة وفق ما جاء في ملاحظات السادة المحكّمين لتصبح الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه الفقرة، وقد جاءت النتائج كالآتي:

الجدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

معامل الارتباط	الفقرة
	مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي
0.680**	يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي لدى الطلبة.
0.710**	السلوك الاجتماعي هو سلوك عقلي صادر عن قوة الشخصية لدى الطلبة.
0.813**	السلوك الاجتماعي هو سلوك قابل للضبط الذاتي باستخدام القواعد والقوانين.
0.741**	السلوك الاجتماعي يُعد سلوكًا معقدًا غير قابل للملاحظة والقياس.
0.730**	السلوك الاجتماعي هو سلوك إثاري يهتم بتحقيق السعادة والراحة للآخرين.
0.531**	السلوك الاجتماعي هو سلوك يتصف بالانفتاح في التعامل مع الآخرين.
0.737**	التفاؤل يعد من الخصائص الإيجابية للسلوك الاجتماعي لدى الطلبة.
0.777**	تعد المشاركة من أهم خصائص السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة.
0.788**	يتصف السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بالفاعلية التي تنتج عن إسهاماتهم الإيجابية تجاه الآخرين.
0.720**	السلوك الاجتماعي يعد أحد مقومات الذات لدى الطلبة.
0.702**	تؤثر الثقافة العامة السائدة في المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة.
0.559**	تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للطلبة.
0.506**	تلعب المدرسة دورًا فعالًا في تعليم الطلبة القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية الجديدة.
0.483**	تؤثر وسائل الإعلام في عمليات التفاعل الاجتماعي المباشر بين الطلبة.
0.531**	السلوك الاجتماعي يتأثر ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة المتعلقة بالاتجاهات المؤيدة للمجتمع.

معامل الارتباط	الفقرة
0.654**	يتأثر السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بسرعة استجابتهم الشعورية التي تنشأ من فهم الحالة الوجدانية للآخرين.
0.496**	يتأثر السلوك الاجتماعي بالأحداث الاجتماعية والضغط الخارجية المحيطة بالطلبة.
0.541**	تلعب الخبرات الاجتماعية دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الاجتماعي لدى الطلبة.
	أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي
0.798**	استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي يسهم في خلق بيئة إيجابية داخل الفصل الدراسي.
0.801**	تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية سلوك التعاطف بين الطلبة، إذ يساعدهم على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين.
0.728**	ينتهي استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي داخل الفصول الدراسية روح التعاون بين الطلبة.
0.717**	تمكّن استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة من التخلص من المشاعر السلبية ليحل محلها مشاعر إيجابية تجاه الذات والآخرين.
0.631**	تنهي استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي روح الإيثار والتضحية بين الطلبة داخل الفصول الدراسية نتيجة تطوع الطلبة لمساعدة الغير دون انتظار مقابل أو مكافأة.
0.778**	تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تقليل السلوك العدواني لدى الطلبة تجاه زملائهم داخل الفصل.
0.834**	تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على الانصياع لأوامر وتوجيهات المعلم داخل الفصل الدراسي.
0.616**	تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على التخلص من مشاعر الذنب والألم الداخلي الناتج عن التقصير في أداء المهام داخل الفصل.
0.823**	يسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على التغلب على مشاعر الخوف والقلق المصاحبة للعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي.
0.855**	تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تعزيز سلوك التفاعل الاجتماعي بين الطلبة داخل الفصل الدراسي.
0.751**	تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على تحمّل مسؤولية اختياراتهم الدراسية.
0.887**	يسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في خلق علاقة إيجابية وتفاعلية بين الطلبة والمعلمين والزملاء.
0.801**	تعزز استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي مشاركة الطلبة في البرامج والأنشطة الدراسية المتنوعة.

الفقرة	معامل الارتباط
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة في بناء علاقات جيدة مع زملائهم داخل الفصل الدراسي.	0.855**
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على تحقيق التواصل الفعال مع المعلمين والطلبة داخل الفصل الدراسي.	0.826**
(**) ذات دلالة إحصائية عند 0.01	

يتبين من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط يبرسون لفقرات أداة الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى ارتفاع مستوى الصدق لفقرات أداة الدراسة؛ مما يدل على صلاحيتها للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد جاءت النتائج كالآتي:

الجدول (3)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاوَر أداة الدراسة والدرجة الكلية

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي	18	0.904
أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي	15	0.951
الدرجة الكلية	33	0.947

يتبين من الجدول (3) أن قيم معامل الثبات Alpha أكبر من 0.7 لجميع محاور الاستبيان؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى ثبات الأداة ويؤكد صلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة:

بعد ما تم تعديله على أداة الدراسة وفق ما رآه السادة المحكّمون، وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة؛ أصبحت جاهزة للتطبيق الميداني على عينة الدراسة الأساسية، وهي في صورتها النهائية مكوّنة من محورين بعدد (33) فقرة.

وللإجابة عن أسئلة محاور الدراسة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المكوّن من -أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، أوافق إلى حد ما (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1)- ويوضح الجدول الآتي طريقة تصحيح المقياس.



الجدول (4)

طريقة تصحيح مقياس ليكرت

التدريج	أو افق بشدة	أو افق	أو افق إلى حد ما	لا أو افق بشدة	الوزن
1	2	3	4	5	القيمة المتوسط الحسابي
1.79 – 1	2.59 – 1.80	3.39 – 2.60	4.19 – 3.4	5-4.20	مستوى درجة التأثير
منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا	

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الموافقة على فقرات المحور

الأول "مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي"

فقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي لدى الطلبة.	3.90	0.92	13	مرتفع
السلوك الاجتماعي هو سلوك عقلي صادر عن قوة الشخصية لدى الطلبة.	3.80	0.92	15	مرتفع
السلوك الاجتماعي هو سلوك قابل للضبط الذاتي باستخدام القواعد والقوانين.	3.93	0.74	9	مرتفع
السلوك الاجتماعي يُعد سلوكًا معقدًا غير قابل للملاحظة والقياس.	3.13	1.20	18	متوسط
السلوك الاجتماعي هو سلوك إثاري يهتم بتحقيق السعادة والراحة للآخرين.	3.70	0.84	16	مرتفع

فقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
السلوك الاجتماعي هو سلوك يتصف بالانفتاح في التعامل مع الآخرين.	3.57	0.97	17	مرتفع
التفاؤل يعد من الخصائص الإيجابية للسلوك الاجتماعي لدى الطلبة.	3.93	0.78	10	مرتفع
تعد المشاركة من أهم خصائص السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة.	4.13	0.82	5	مرتفع
يتصف السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بالفاعلية التي تنتج عن إسهاماتهم الإيجابية تجاه الآخرين.	3.93	0.87	12	مرتفع
السلوك الاجتماعي يعد أحد مقومات الذات لدى الطلبة.	3.87	0.73	14	مرتفع
تؤثر الثقافة العامة السائدة في المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة.	4.07	0.87	7	مرتفع
تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للطلبة.	4.43	0.68	1	مرتفع جدًا
تلعب المدرسة دورًا فعالاً في تعليم الطلبة القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية الجديدة.	4.20	0.66	2	مرتفع جدًا
تؤثر وسائل الإعلام في عمليات التفاعل الاجتماعي المباشر بين الطلبة.	4.07	0.64	6	مرتفع
السلوك الاجتماعي يتأثر ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة المتعلقة بالاتجاهات المؤيدة للمجتمع.	3.93	0.83	11	مرتفع
يتأثر السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بسرعة استجابتهم الشعورية التي تنشأ من فهم الحالة الوجدانية للآخرين.	3.97	0.72	8	مرتفع
يتأثر السلوك الاجتماعي بالأحداث الاجتماعية والضغوط الخارجية المحيطة بالطلبة.	4.20	0.76	3	مرتفع جدًا
تلعب الخبرات الاجتماعية دورًا حاسمًا في تشكيل السلوك الاجتماعي لدى الطلبة.	4.17	0.75	4	مرتفع
متوسط المحور	3.94	0.82		مرتفع



يتبين من الجدول (5) وجود مستوى مرتفع من المعرفة لدى المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.94) بانحراف معياري (0.82)، وعند دراسة عبارات محور "مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي" تبين أن ثلاث فقرات جاءت في مستوى موافقة مرتفع جداً، وأربعة عشر فقرة جاءت في مستوى موافقة مرتفع، وفقرة واحدة جاءت في مستوى موافقة متوسط، وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة.

وعند ترتيب فقرات محور "مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي" من ناحية درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تبين أن فقرة (تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للطلبة) هي أكثر الفقرات أهمية، إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.68) ومستوى موافقة مرتفع جداً، يليها فقرتا (تلعب المدرسة دوراً فعالاً في تعليم الطلبة القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية الجديدة، ويتأثر السلوك الاجتماعي بالأحداث الاجتماعية والضغوط الخارجية المحيطة بالطلبة) في مستوى موافقة مرتفع جداً، بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.66، 0.76) على التوالي، يليها فقرة (تلعب الخبرات الاجتماعية دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الاجتماعي لدى الطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.75)، يليها فقرة (تعد المشاركة من أهم خصائص السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.82)، يليها فقرتا (تؤثر وسائل الإعلام في عمليات التفاعل الاجتماعي المباشر بين الطلبة، وتؤثر الثقافة العامة السائدة في المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.64، 0.68) على التوالي، يليهما فقرة (يتأثر السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بسرعة استجابتهم الشعورية التي تنشأ من فهم الحالة الوجدانية للآخرين) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.72)، يليها فقرات (السلوك الاجتماعي هو سلوك قابل للضبط الذاتي باستخدام القواعد والقوانين، والتفاؤل يعد من الخصائص الإيجابية للسلوك الاجتماعي لدى الطلبة، والسلوك الاجتماعي يتأثر ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة المتعلقة



بالاتجاهات المؤيدة للمجتمع، ويتصف السلوك الاجتماعي لدى الطلبة بالفاعلية التي تنتج عن إسهاماتهم الإيجابية تجاه الآخرين) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.74، 0.78، 0.83، 0.87) على التوالي، يلهمها فقرة (يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي لدى الطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.92)، يلهمها فقرة (السلوك الاجتماعي يعد أحد مقومات الذات لدى الطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.73)، يلهمها فقرة (السلوك الاجتماعي هو سلوك عقلي صادر عن قوة الشخصية لدى الطلبة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.92)، يلهمها فقرة (السلوك الاجتماعي هو سلوك إثاري يهتم بتحقيق السعادة والراحة للآخرين) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.84)، يلهمها فقرة (السلوك الاجتماعي هو سلوك يتصف بالانفتاح في التعامل مع الآخرين) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.97)، بينما أقل الفقرات أهمية كانت (السلوك الاجتماعي يعتبر سلوك معقد غير قابل للملاحظة والقياس) بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.20) ومستوى موافقة متوسط.

وقد يرجع ارتفاع مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي إلى حصول المعلمين على دورات تعريفية مما تنظمها وزارة التعليم حول إدارة السلوك واستراتيجيات إدارة السلوك الإيجابي أثرت على مستوى معرفتهم باستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Konstantinidou, 2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى معرفة المعلمين باستراتيجيات دعم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة بعد تقديم تدريب ممنهج مناسب للمعلمين رفع من مستوى معرفتهم ومهاراتهم؛ بما انعكس على كفاءة استجاباتهم للسلوكيات غير المرغوبة، ودراسة (McGuire et al., 2024) التي أظهرت ارتفاع مستوى معرفة المعلمين المتدربين باستراتيجيات إدارة السلوك، وتراجع السلوكيات السلبية لدى طلبتهم بعد تنفيذ تلك الاستراتيجيات، ودراسة العشري (2018) التي أكدت على أهمية معرفة الطالبات المعلمات بكيفية استخدام استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي لما له من آثار إيجابية على سلوك الطلبة، وكذلك دراسة بن نويرة (2020) التي أظهرت أهمية معرفة المعلمين بالاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.



وقد يرجع تأثير الأسرة في السلوك الاجتماعي لدى الطلبة، والدور الذي تلعبه المدرسة في تعليم الطلبة القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية الجديدة، وتأثر السلوك الاجتماعي بالأحداث الاجتماعية والضغوط الخارجية المحيطة بالطلبة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ إلى أن الأسرة هي أول معلم للطلّاب، إذ يؤثر الوضع الاقتصادي والاجتماعي بشكل غير مباشر على السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطالب من خلال تعزيز الارتباط بينه ووالديه بالإضافة لثقته في تنظيم مشاعره، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Luo et al., 2023) التي أظهرت أن الطفل الذي ينشأ في أسرة مستقرة يُمنَح دعمًا عاطفيًا ينمي من قدرته على إدارة الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها؛ مما يعزز من سلوكه الاجتماعي الإيجابي مع من حوله، وأن المدرسة تعد المعلم الثاني بعد الأسرة في تنشئة الطلبة اجتماعيًا، خاصةً في مواجهة الضغوط اليومية والمجتمعية التي يواجهها الطلبة، إذ يؤثر المناخ المدرسي الداعم في تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة بصورة مباشرة، وكذلك دراسة (Li & Li, 2022) التي أظهرت أن تمتع الأسرة بالتواصل والدفع العاطفي والدعم يرتبط بصورة مباشرة بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة، باعتبار الأسرة نظامًا بيئيًا مؤثرًا في توجيه قيم أفرادها ومهاراتهم الاجتماعية، ودراسة (Li et al., 2023) التي أظهرت أن المناخ المدرسي الداعم يمكن من التنبؤ بارتفاع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة المراهقين، وأن السلوك الإيجابي يتأثر بشكل كبير بما يتم إنشاؤه في المحيط بالطلّاب، وكذلك بالإطار الاجتماعي المحيط به.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bian & Wu, 2023) التي أظهرت أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ليس له تأثير مباشر على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين، وإنما تأثير غير مباشر من خلال توسيط العلاقة بين الوالدين والأبناء وكذلك الكفاءة الذاتية للأبناء في تنظيم الانفعالات.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "ما أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات

المحور الثاني، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الموافقة على فقرات المحور الثاني "أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي"

فقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي يسهم في خلق بيئة إيجابية داخل الفصل الدراسي.	4.23	0.73	2	مرتفع جدًا
تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية سلوك التعاطف بين الطلبة، إذ يساعدهم على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.	4.30	0.60	1	مرتفع جدًا
ينتهي استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي داخل الفصول الدراسية؛ روح التعاون بين الطلبة.	4.00	0.74	10	مرتفع
تمكن استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة من التخلص من المشاعر السلبية لتحل محلها مشاعر إيجابية تجاه الذات والآخرين.	4.13	0.63	4	مرتفع
تنهي استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي روح الإيثار والتضحية بين الطلبة داخل الفصول الدراسية نتيجة تطوع الطلبة لمساعدة غيرهم دون انتظار مقابل أو مكافأة.	4.13	0.63	4	مرتفع
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تقليل السلوك العدواني لدى الطلبة تجاه زملائهم داخل الفصل.	4.00	0.69	9	مرتفع
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على الانصياع لأوامر المعلم وتوجيهاته داخل الفصل الدراسي.	4.13	0.68	5	مرتفع
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على التخلص من مشاعر الذنب والألم الداخلي الناتج عن التقصير في أداء المهام داخل الفصل.	3.83	0.95	13	مرتفع
يسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على التغلب على مشاعر الخوف والقلق المصاحبة للعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي.	3.97	0.67	12	مرتفع

فقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تعزيز سلوك التفاعل الاجتماعي بين الطلبة داخل الفصل الدراسي.	4.10	0.61	7	مرتفع
تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على تحمّل مسؤولية اختياراتهم الدراسية.	4.10	0.76	8	مرتفع
يسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في خلق علاقة إيجابية وتفاعلية بين الطلبة والمعلمين والزملاء.	4.13	0.73	6	مرتفع
تعزز استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي مشاركة الطلبة في البرامج والأنشطة الدراسية المتنوعة.	4.00	0.74	11	مرتفع
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة في بناء علاقات جيدة مع زملائهم داخل الفصل الدراسي.	4.10	0.61	7	مرتفع
تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على تحقيق التواصل الفعال مع المعلمين والطلبة داخل الفصل الدراسي.	4.17	0.83	3	مرتفع
متوسط المحور	4.09	0.71		مرتفع

يتبين من الجدول (6) وجود مستوى مرتفع من موافقة المعلمين على استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي لتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام في منطقة الرس بمحافظة القصيم، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.09) بانحراف معياري (0.71)، وعند دراسة فقرات محور "أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي" تبين أن فقرتين جاءتا في مستوى موافقة مرتفع جداً، وثلاث عشرة فقرة جاءت في مستوى موافقة مرتفع، وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة.

وبترتيب فقرات محور: "أثر استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية السلوك الإيجابي" من ناحية درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تبين أن فقرة (تسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تنمية سلوك



التعاطف بين الطلبة، إذ يساعدهم على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم) هي أكثر العبارات أهمية، إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.60) ومستوى موافقة مرتفع جدًا، تليها فقرة (استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي يسهم في خلق بيئة إيجابية داخل الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.73)، تليها فقرة (تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على تحقيق التواصل الفعال مع المعلمين والطلبة داخل الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.83)، تليها فقرات (تمكّن استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة من التخلص من المشاعر السلبية لتحل محلها مشاعر إيجابية تجاه الذات والآخرين؛ تنمي استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي روح الإيثار والتضحية بين الطلبة داخل الفصول الدراسية نتيجة تطوع الطلبة لمساعدة غيرهم دون انتظار مقابل أو مكافأة؛ تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على الانصياع لأوامر المعلم وتوجيهاته داخل الفصل الدراسي؛ ويسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في خلق علاقة إيجابية وتفاعلية بين الطلبة والمعلمين والزلاء) بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.63، 0.63، 0.69، 0.73) على التوالي، يليها فقرات (تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة في بناء علاقات جيدة مع زملائهم داخل الفصل الدراسي، وتسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تعزيز سلوك التفاعل الاجتماعي بين الطلبة داخل الفصل الدراسي، وتسهم استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على تحمّل مسؤولية اختياراتهم الدراسية) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.61، 0.61، 0.76) على التوالي، يليها فقرات (تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في تقليل السلوك العدواني لدى الطلبة تجاه زملائهم داخل الفصل، وينمي استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي داخل الفصول الدراسية روح التعاون بين الطلبة، وتعزز استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي مشاركة الطلبة في البرامج والأنشطة الدراسية المتنوعة) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.69، 0.74، 0.74) على التوالي، يليها فقرة (يسهم استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي في مساعدة الطلبة على التغلب على مشاعر الخوف والقلق المصاحبة للعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي) في مستوى موافقة مرتفع بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.67)، بينما أقل الفقرات أهمية كانت (تساعد استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الطلبة على التخلص من



مشاعر الذنب والألم الداخلي الناتج عن تقصيرهم في أداء مهامهم داخل الفصل) بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.95) ومستوى موافقة مرتفع.

وقد يرجع ارتفاع استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي لتنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين إلى أن ذلك يسهم في خلق بيئة مدرسية إيجابية، ويزيد من رغبة الطلبة في المدرسة، ويقوي من علاقات الطلبة بمعلمهم وزملائهم، بالإضافة إلى أنه يقلل من المشاعر السلبية ويستبدلها بأخرى إيجابية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة آل داود والحسين (2018) التي أظهرت اتجاه المعلمين نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي، إذ يسهم في خلق بيئة إيجابية داخل المدرسة، ويزيد من رغبة الطلبة بالمدرسة، كما يحسّن من العلاقات بين الطلبة والعاملين بالمدرسة، ويحد توقع السلوك الإيجابي من حدوث السلوك السلبي من قبل الطلبة، وتتفق كذلك مع دراسة (Niu et al., 2025) التي أظهرت فاعلية استخدام بعض الأساليب التدريسية في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وقدراتهم على التواصل والتعاطف والتعاون والتحكم الذاتي، وتتفق أيضاً مع دراسة (Bradshaw et al., 2012) التي أظهرت فاعلية استخدام برنامج SWPBIS القائم على التدخلات ودعم السلوك الإيجابي على تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة في المدارس، بالإضافة لفاعليته في خفض المشكلات السلوكية لديهم، وتنظيم العواطف بشكل فعال.

بالإضافة إلى كون استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي يساعد في التقليل من السلوكيات العدوانية لدى الطلبة، وتمتعهم بالرفاهية النفسية كما أظهرت دراسة الطلحة (2023)، ويحسن من الأداء الاجتماعي العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي كما أظهرت دراستا (Bradshaw et al., 2012; Walker et al., 2023)، كما يحسّن من الكفاءة الاجتماعية ويقلل من السلوكيات السلبية لدى الطلبة في مرحلة ما قبل المدرسة كما أظهرت دراسة (Garcia et al., 2019)، إذ أظهرت فاعلية برنامج وقائي اجتماعي يسمى Fun Friends مصمم للأطفال ما قبل المدرسة في خفض ظهور السلوكيات السلبية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم.

توصيات الدراسة:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:
- الاهتمام بتقديم الدورات التعريفية والتدريبية حول استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي لمعلمي التعليم العام.



- متابعة استخدام معلمي ومعلمات التعليم العام لاستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في الصفوف الدراسية بشكل دوري.
- محاولة التغلب على ما قد يواجه معلمي ومعلمات التعليم العام من صعوبات عند استخدام استراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي داخل الصفوف الدراسية.
- تعريف معلمي ومعلمات التعليم العام بأبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة.

الدراسات والبحوث المقترحة:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة ما يلي:
- أثر استخدام معلمي ومعلمات التعليم العام لاستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي في خفض السلوك العدواني لدى طلبة فصول الدمج.
- أثر جودة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأنشطة التعاونية على تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعزيز الممارسات التدريسية لتمكين معلمي التعليم العام من استخدام استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي.

قائمة المراجع العربية والإنجليزية

أولاً: المراجع العربية:

- آل داود، حنان عبد العزيز، والحسين، عبد الكريم حسين. (2018). اتجاهات العاملين بالمدارس نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي ومعوقات تطبيقه. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (5)، 105-81
- البليشي، عبد الله محمد كمهان بادع. (2021). استراتيجيات تقديم الذات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (17)، 470 501-470
- بن نويره، سعيد. (2020). استراتيجيات التعلم التعاوني (فكر - زواج - شارك) وأهميتها في العملية التعليمية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (12)2، 144-127
- توفيق، توفيق عبد المنعم. (2015). بعض خصائص السلوك الاجتماعي الإيجابي وعلاقتها بالتوافق الزوجي لدى الجنسين. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 21-1



جلجل، نصره 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، جامعة*

كفر الشيخ، (101)، 430-407

حسيب، حسيب محمد. (2014). فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (55)،

43-17

الحسنية، ليلى، والحارثي، إبراهيم بن سلطان. (2022). السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة كما تدركها الأمهات في محافظة مسقط في سلطنة عُمان. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة*

السلطان قابوس، 13(4)، 124-115

الديب، هالة فاروق. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا (القابلين للتعلم). *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(14)،

712-687

السيد، نهي عبد العظيم عبد الحميد. (2023). تأثير برنامج تربية حركية على السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال المعاقين سمعيًا. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، جامعة المنصورة*، (48)-

282.259

سليم، عبد العزيز إبراهيم، وأبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. (2019). نموذج بنائي للعلاقات بين جودة الحياة والهوية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة*

الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور، 11(2)، 538-430

صباغ، رضية أحمد محمد. (2025). السلوك الاجتماعي الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة جازان. *مجلة كلية الآداب بقنا*، 34(66)، 750-696

الطلحة، غادة سعد. (2023). السلوك الاجتماعي الإيجابي وعلاقته بالرفاهية النفسية وممارسة النشاط البدني لدى طلبة الجامعة. *دراسات نفسية*، 33(3)، 750-711

العامري، مساعد مسفر محمد. (2022). الأسرة ودورها في تعزيز السلوك الإيجابي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة العرضيات. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 3(29)، 92-44

العثيم، سليمان بن صالح، والصوبان، لينة بنت محمد. (2023). التحديات التي تواجه الأسرة في تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في المنزل مع الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية*

الخاصة، 12(45)، 271-208

العشري، إيناس فاروق رمضان. (2018). فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الإيجابي لتدريب الطالبة المعلمة على استخدام استراتيجياته في التربية العملية لحل المشكلات التي تواجهها. *مجلة الطفولة والتربية*،

286-221، (34)10



- عكاشة، محمود فتحي، والبناء، عادل السعيد. (2022). تدريج مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة على طلبة كلية التربية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور*، 14(1)، 318-250
- علي، نورهان سامي. (2020). الفروق بين الجنسين في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 26(2)، 365-331
- عليان، محمد محمد، والنواجحة، زهير عبد الحميد. (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 2(5)، 175-139
- غبريال، إيريني سمير. (2017). فاعلية برنامج لدعم السلوك الإيجابي لخفض مستوى سلوكيات التحدي لدى الطفل التوحدي والمعاق ذهنيًا: دراسة حالة. *دراسات نفسية*، 27(3)، 505-467
- اللهيبي، زكريا عبد أحمد، ومهدي، أسامة عبد الرحمن. (2018). السلوك الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 25(1)، 565-538
- مبروك، طه محمد، وخليفة، أسماء محمد، وأحمد، سارة أحمد. (2019). السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 1(1)، 182-162
- المغربي، الطاهرة محمود. (2020). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال من عمر 4 إلى 6 سنوات. *دراسات نفسية*، 30(1)، 96-35
- محمد، محمد عبد العزيز. (2016). الإسهام النسبي لكل من السلوك الاجتماعي الإيجابي وهوية الأنا في التنبؤ بجودة الحياة لدى ذوي الإعاقة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 4(4)، 411-407
- محمود، شعبان إبراهيم هلال، وحسين، أحمد حسين، والصادق، عادل محمد. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المراهقين المعاقين سمعيًا بمحافظة أسوان. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، 35(3)، 371-350
- زيان، سحر زيدان. (2019). فعالية البرنامج الأكاديمي الجامعي في دعم السلوك الإيجابي الاجتماعي لدى عينة من الطالبات الصم بجامعة تبوك. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(33)، 218-190

Arabic References

- Āl Dāwūd, Ḥanān 'Abd al-'Aziz, & al-Ḥusayn, 'Abd al-Karīm Ḥusayn. (2018). Ittijāhāt al-'āmilin bi-al-madāris naḥwa istiḳdām da'm al-sulūk al-ijābī wa-ma'ūqāt taṭbīqihī. *al-Majallah al-Sa'ūdiyyah li-al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, (5), 81–105.
- al-Bishrī, 'Abd Allāh Muḥammad Kamhān Bādā'. (2021). Istrāṭijiyāt taqdīm al-dhāt wa-'alāqatuhā bi-al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā 'aynah min ṭullāb al-marḥalah al-thaniyyah bi-Muḥāfaẓat Bishah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, (17), 470–501.



- Bin Nuwayrah, Sa'īd. (2020). Istrātijīyyat al-ta'allum al-ta'āwunī (Fikr — Zāwīj — Shārik) wa-ahammiyyatuhā fī al-'amaliyyah al-ta'limiyyah. *Majallat al-Bāḥith fī al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā'iyyah*, 2(12), 127–144.
- Tawfiq, Tawfiq 'Abd al-Mun'im. (2015). Ba'd khuṣā'ish al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī wa-'alāqatuhā bi-al-tawāfuq al-zawāij ladā al-jinsayn. *Majallat al-Irshād al-Nafsī*, (42), 1–21.
- Jaljal, Naṣrah Muḥammad 'Abd al-Ḥamīd, al-Ma'nawī, Walīd Muḥammad Muḥammad, & al-Najjār, 'Alā' al-Dīn al-Sa'īd 'Abd al-Jawwād. (2021). 'Alāqat al-sulūk al-ijtimā'ī bi-al-isti'dād li-al-ta'allum li-dhawī al-'āqah al-sam'iyyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Kafr al-Shaykh*, (101), 407–430.
- Ḥasīb, Ḥasīb Muḥammad. (2014). Fa'iliyyat barnāmaj da'im al-sulūk al-ijābī fī taḥsīn ba'd al-mazāhir al-sulūkiyyah ladā al-aṭfāl al-autizim al-mudmajīn bi-al-madāris al-ibtidā'iyyah. *Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs (ASEP)*, (55), 17–43.
- al-Ḥusniyyah, Laylā, & al-Ḥārithī, Ibrāhīm bin Sulṭān. (2022). al-Sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā al-aṭfāl fī marḥalat al-ṭufūlah al-mubakkirah kamā tudrikuhā al-ummahāt fī Muḥāfazat Maṣqat fī Sulṭanat 'Umān. *Majallat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Ijtīmā'iyyah, Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs*, 13(4), 115–124.
- al-Dīb, Ḥalah Fārūq. (2020). Fa'iliyyat barnāmaj qā'im 'alā istrātijīyyāt al-tadrīs al-'ilājī li-tanmiya al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā al-talāmidh al-mu'āqīn fikriyyan (al-qābilīn li-al-ta'allum). *al-Majallah al-'Arabiyyah li-'Ulūm al-'Āqah wa-al-Mawḥūbah*, 4(14), 687–712.
- al-Sayyid, Nuḥā 'Abd al-'Azīm 'Abd al-Ḥamīd. (2023). Ta'thir barnāmaj tarbiyyah ḥarakiyyah 'alā al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā al-aṭfāl al-mu'āqīn sam'iyyan. *al-Majallah al-'Ilmiyyah li-'Ulūm al-Tarbiyah al-Badaniyyah wa-al-Riyāḍah, Jāmi'at al-Manṣūrah*, (48), 259–282.
- Salīm, 'Abd al-'Azīz Ibrāhīm, & Abū Ḥalāwah, Muḥammad al-Sa'īd 'Abd al-Jawwād. (2019). Namūdhaj binā'ī li-al-'alāqāt bayna jawdat al-ḥayāh wa-al-huwiyyah al-ijtimā'iyyah wa-al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi'at Damanhūr. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah, Jāmi'at Damanhūr*, 11(2), 430–538.
- Ṣabbāgh, Raḍiyyah Aḥmad Muḥammad. (2025). al-Sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī wa-'alāqatuhu bi-al-tawāfuq al-dirāsī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyyah fī Minṭaqat Jazīr. *Majallat Kulliyat al-Ādāb bi-Qinā*, 34(66), 696–750.
- al-Ṭalḥah, Ghadah Sa'd. (2023). al-Sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī wa-'alāqatuhu bi-al-rafāhiyyah al-nafsiyyah wa-mumārasat al-nashāt al-badanī ladā ṭullāb al-jāmi'ah. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 33(3), 711–750.
- al-'Āmirī, Musā'id Misfar Muḥammad. (2022). al-Usrah wa-dawruhā fī ta'zīz al-sulūk al-ijābī ladā 'aynah min ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyyah bi-Muḥāfazat al-'Arḍiyyāt. *al-Majallah al-Duwalīyyah li-Nashr al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 3(29), 44–92.



- al-'Uthaym, Sulaymān bin Ṣāliḥ, & al-Ṣawbān, Līnah bint Muḥammad. (2023). al-Taḥaddiyāt allatī tuwājih al-usrah fī taṭbīq istrāṭijyāt da'm al-sulūk al-ijābī fī al-manzil ma'a al-ṭīfl dhawī idṭirāb ṭayf al-tawāḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, 12(45), 208–271.
- al-'Ashrī, Īnās Fārūq Ramaḍān. (2018). Fā'iliyyat barnāmaj qā'im 'alā da'm al-sulūk al-ijābī li-tadrīb al-ṭālibah al-mu'allimah 'alā istiḍqām istrāṭijyātihī fī al-tarbiyah al-'amaliyyah li-ḥall al-mushkilāt allatī tuwājijuhā. *Majallat al-Ṭufūlah wa-al-Tarbiyah*, 10(34), 221–286.
- 'Ukkāshah, Maḥmūd Faṭḥī, & al-Bannā, 'Ādil al-Sa'īd. (2022). Tadrīj miqyās al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī bi-istikhdām nazariyyat al-istijābah li-al-mufradah 'alā ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Insāniyyah, Jāmi'at Damanhūr*, 14(1), 250–318.
- 'Alī, Nūrhān Sāmī. (2020). al-Furūq bayna al-jinsayn fī al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thanawīyyah. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyyah wa-ljtimā'īyyah*, (26), 331–365.
- 'Aliyyān, Muḥammad Muḥammad, & al-Nawwājḥah, Zuhayr 'Abd al-Ḥamīd. (2014). Fā'iliyyat barnāmaj irshādī li-tanmiyat ba'd ashkāl al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā 'aynah min ṭullāb marḥalat al-ta'lim al-asāsī bi-Muḥāfazat Ghazzah. *Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah li-al-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 2(5), 139–175.
- Ghabrīyāl, Īrīnī Samīr. (2017). Fā'iliyyat barnāmaj li-da'm al-sulūk al-ijābī li-khaḍ mustawā sulūkiyyāt al-taḥaddī ladā al-ṭīfl al-tawāḥudi wa-al-mu'āq dhihniyyan: Dirāsāt ḥālah. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 27(3), 467–505.
- Alluhaybī, Zakariyyā 'Abd Aḥmad, & Maḥdī, Usāmah 'Abd al-Raḥmān. (2018). al-Sulūk al-ijābī ladā ṭullāb al-jāmi'ah. *Majallat Jāmi'at Tikrīt li-al-'Ulūm al-Insāniyyah* 25, (1), 538–565.
- Mabrūk, Ṭahā Muḥammad, Khalīfah, Asmā' Muḥammad, & Aḥmad, Sārah Aḥmad. (2019). al-Sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā aṭfāl al-ruwāḍah. *Majallat Buḥūth wa-Dirāsāt al-Ṭufūlah*, 1(1), 162–182.
- al-Maghribī, al-Ṭāhirah Muḥammad. (2020). Fā'iliyyat barnāmaj ma'rifi sulūki fī tanmiyat al-sulūk al-ijābī ladā al-aṭfāl min 'umr 4 ilā 6 sanawāt. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 30(1), 35–96.
- Muḥammad, Muḥammad 'Abd al-'Azīz. (2016). al-Is'hām al-nisbi li-kull min al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī wa-huwiyyat al-anā fī al-tanabbu' bi-jawdat al-ḥayāh ladā dhawī al-i'āqah. *Majallat Buḥūth 'Arabiyyah fī Majālāt al-Tarbiyah al-Naw'iyyah*, (4), 407–411.
- Maḥmūd, Sha'bān Ibrāhīm Hilāl, Ḥusayn, Aḥmad Ḥusayn, & al-Ṣādiq, 'Ādil Muḥammad. (2020). al-Khaṣā'is al-sikumitriyyah li-mikyās ba'd ashkāl al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā al-murāhiqīn al-mu'āqīn sam'iyyan bi-Muḥāfazat Aswān. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Aswān*, (35), 350–371.
- Zayyān, Saḥr Zaydān. (2019). Fā'iliyyat al-barnāmaj al-akādīmī al-jāmi'ī fī da'm al-sulūk al-ijtimā'ī al-ijābī ladā 'aynah min al-ṭālibāt al-ṣumm bi-Jāmi'at Tabūk. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'ḥiṭ*, (33), 190–218.



ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bian, F., & Wu, D. (2023). The Impact of Family Socioeconomic Status on Prosocial Behavior: A Survey of College Students in China. *Curr Psychol*, 42, 12257–12266.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., & Leaf, P. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145.
- Cirimele F., Pastorelli C., Remondi C., Zuffianò A., Thartori E., Gerbino M., Di Giunta L., Bacchini D., Oburu P., Skinner A., Sorbring E., Steinberg L., Uribe Tirado L., Yotanyamaneewong S., Peña Alampay L., Al-Hassan S., Bornstein M., Chang L., Deater-Deckard K., Dodge K., Gurdal S., Junla D., Eisenberg N., & Lansford J. (2024). The Development of Prosocial Behavior from Late Childhood to Adolescence: A Longitudinal and Multicultural Study. *Front. Dev. Psychol.* 2:1472589.
- Darawsheh, Saddam Rateb. (2021). The Level of Positive Social Behaviour among Individuals from the Jordanian Society. *Educational Sciences*, 48(4), 448 – 462.
- Garcia, L., Toni, C., Batista, A., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the Effectiveness of the Fun FRIENDS Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925-941.
- Hieneman, M. (2015). Positive Behavior Support for Individuals with Behavior Challenges. *Behavior analysis in practice*, 8(1), 101–108.
- Johnson, H., Carpenter, M., Borosh, A., & Folkerts, R. (2022). Including Students with Significant Support Needs in the Development of Behavior Support Plans. *Inclusive Practices*, 1(3), 106-113.
- Konstantinidou, I., Dillenburger, K., & Ramey, D. (2023). Positive Behaviour Support: A Systematic Literature Review of the Effect of Staff Training and Organisational Behaviour Management. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 29–44.
- Li, B., Hu, X., Chen, L., & Wu, C. (2023). Longitudinal Relations Between School Climate and Prosocial Behavior: The Mediating Role of Gratitude. *Psychology research and behavior management*, 16, 419–430.
- Li, N., & Li, Q. (2022). The Effect of Family Atmosphere on Chinese College Students' Pro-Social Behavior: The Chained Mediation Role of Gratitude and Self-Efficacy. *Front. Psychol.* 13:796927.
- Luengo Kanacri B., Eisenberg N., Tramontano C., Zuffiano A., Caprara M., Regner E., Zhu L., Pastorelli C., & Caprara G. (2021). Measuring Prosocial Behaviors: Psychometric Properties and Cross-National Validation of the Prosociality Scale in Five Countries. *Front. Psychol.* 12:693174.
- Luo, Y., Ma, T., & Deng, Y. (2023). School Climate and Adolescents' Prosocial Behavior: The Mediating Role of Perceived Social Support and Resilience. *Frontiers in psychology*, 14, 1095566.
- McGuire, S., Xia, Y., Guzy, A., Akoto, T., Meadan, H. (2024). Behavior Management Training for Teachers in the Induction Phase. *Psychology in the Schools*, 61, 2489–2507.



- Niu, S., Niemi, H., Yang, J., Wang, J., Wang, H., Li, J., & Liu, F. (2025). From Play to Progress: Student Learning of Social Skills with a Solution-Focused Approach. *Education Sciences*, 15(2), 218.
- Walker, V., Conradi, L., Strickland-Cohen, M., & Johnson, H. (2023). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports and Students with Extensive Support Needs: A Scoping Review. *International journal of developmental disabilities*, 69(1), 13–28.





دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين

د. نتاشا عمر أحمد أبو زياد**

عفاف شكري حنا مطر *

Natasha.newm2025@gmail.com

Afafmatar2000@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، وأُستُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي كونه الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة، وقد طوّرت الباحثتان أداة استبانة لجمع البيانات، على عينة قوامها (338) معلمًا ومعلمة، اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وكشفت النتائج عن: ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.24) وبانحراف معياري (0.62)، في حين بينت نتائج الدراسة : عدم وجود فروق في تقديرات أفراد الدراسة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم وفقًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)، والخبرة العملية، بينما ظهرت فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) وفقًا لمتغير نوع المدرسة باتجاه المدارس الحكومية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بضرورة زيادة متابعة المدارس الخاصة لضمان جودة الأداء كما هو في المدارس الحكومية، وتقديم برامج تدريبية لتحسين مهارات إدارة الصف لدى المعلمين، وتقديم نماذج إرشادية في استراتيجيات التخطيط التعلّمي.

كلمات مفتاحية: الإشراف التربوي، تحسين أداء، المشرف التربوي، مدارس بيت لحم.

* طالبة دكتوراة في الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين

** أستاذ الإدارة والقيادة التربوية المساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين

للاقتباس: مطر، شكري حنا مطر : أبو زياد، نتاشا عمر أحمد. (2025). دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 308-356.

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



The Role of Educational Supervision in Improving Teachers' Performance in the Schools of Bethlehem Governorate from the Perspective of Teachers

Afaf Shokri Hena Matar *

Dr. Natash Omar Ahmed Abu Zeyad **

Afafmatar2000@gmail.com

Natasha.newm2025@gmail.com

Abstract:

This study aims to investigate the role of educational supervision in improving teachers' performance in the schools of Bethlehem Governorate from the teachers' perspectives. The descriptive analytical method was employed, as it is the most suitable for the study's objectives. A questionnaire was developed as data collection tool and distributed to a stratified random sample of (338) male and female teachers. The results revealed that educational supervision plays a moderate role in improving teachers' performance in the schools of Bethlehem Governorate, with a mean score of (3.24) and a standard deviation of (0.62). Furthermore, the findings showed no statistically significant differences at the ($\alpha \leq 0.05$) level in participants' perceptions regarding the role of educational supervision in improving performance due to gender or years of experience. However, significant differences were found based on the type of school, in favor of public schools. In light of the findings, the researchers recommended increasing supervision and follow-up in private schools to ensure the quality performance similar to public schools, providing training programs to enhance classroom management skills, and offering instructional models in educational planning strategies.

Keywords: Educational supervision, performance improvement, educational supervisor, Bethlehem schools

* Ph.D. Candidate in Educational Administration and Leadership, College of Educational Sciences, Al-Quds University, Palestine.

** Assistant Professor of Educational Administration and Leadership, College of Educational Sciences, Al-Quds University, Palestine

Cite this article as: Matar, Afaf Shokri Hena. & Al- Abu Zeyad, Natash Omar Ahmed. (2025). The Role of Educational Supervision in Improving Teachers' Performance in the Schools of Bethlehem Governorate from the Perspective of Teachers. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 308-356.

© 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

يشكل الإشراف التربوي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، إذ يُعد أداة فاعلة لتطوير كفاءة عناصر العملية التعليمية البشرية، بدءًا من الإدارة المدرسية مرورًا بالمعلم وصولًا للطالب، وأثره يمتد على العناصر التعليمية المادية بما ينعكس إيجابًا على مخرجات التعليم وجودته؛ لذا خصّته الأنظمة التعليمية - في كافة الدول - دورًا جوهريًا للإشراف التربوي لجودة مخرجات التعليم.

ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي في السّنوات الأخيرة من دوره التقليدي القائم على التوجيه، والسيطرة إلى دور أكثر ديناميكية وتفاعلية، يتمثل في التمكين، والتدريب، والتطوير المهني المستدام للمعلمين. فالإشراف الحديث لم يعد مقتصرًا على مراقبة المعلم وتقويمه؛ بل أصبح عملية تشاركية تهدف إلى تحسين الممارسات التدريسية من خلال أساليب علمية تعتمد على التخطيط التعاوني، والملاحظة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة (Abuziyad & Al-khatib, 2024).

وتُبرز أهمية الإشراف التربوي في تعزيز أداء المعلمين عبر عدة محاور، تشمل التخطيط للدروس، تطوير المناهج، وتنمية المهارات التدريسية، وتحقيق التواصل المهني البناء بين المشرف، والمعلم؛ فإن الإشراف له دور في تحسين أداء المعلمين بشكل شمولي، وعليه فإن المعلمين الذين يتلقون إشرافًا تربويًا منتظمًا ومتخصصًا يظهرون أداءً أعلى في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم. (المري، 2023)، بالإضافة لذلك فإن "الإشراف يركّز على تحسين أداء المعلم ونموه المهني، فالمعلم الذي يعدُّ لمهنة التعليم يحتاج إلى من يوجهه ويرشده، ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعليم، ويزداد خبرة بمهنة التعليم، لذلك ينبغي التّعرف إلى الدور الذي يقوم به المشرف التربوي في العملية التعليمية بشكل عام، ودوره في النمو المهني للمعلم بشكل خاص" (شلس وحرز الله، 2017، ص295).

كما أشار أبو مديغم (2024، ص7) لأهمية "دور المُعلم في العملية التعليمية والتربوية في إعداد وصقل جيل قادر على استيعاب متغيرات ومصاعب الحياة وكيفية التغلب عليها". وعليه يكون



أداء المعلم في مهنة التعليم التي هي: "مهنة تؤثر في المستقبل وتشكل مصير المجتمعات، ولذلك فإن وجود معلمين ذوي كفاءة يُعد أمراً بالغ الأهمية" (Altınok, 2024, p231).

وفي منظومة التعليم الفلسطينية، يواجه المعلمون، والمشرفون تحديات تربوية متعددة تتعلق بالظروف السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، الأمر الذي يجعل من الإشراف التربوي أداة أكثر أهمية لضمان التطوير المهني للمعلم، وتحسين أدائه داخل الغرفة الصفية (عليان، 2024).

وتأتي هذه الدراسة استجابة لحاجة ميدانية، وواقعية لفهم الدور الذي يمارسه المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين، من خلال التعرف إلى آراء المعلمين أنفسهم بوصفهم أحد أطراف العملية الإشرافية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية الكبرى التي يلعبها الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بأداء المعلمين وبيئة التعلم، فإن هناك العديد من التحديات التي تعترض تطبيقه بفاعلية. (الشرباتي وآخرون، 2024، ص712)، "إذ إنّ الإشراف التربوي في فلسطين يواجه العديد من التحديات التي تعيق فاعليته ومنها: قلة الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف البنية التحتية، ونقص الموارد المالية، وغياب التنسيق بين مختلف الجهات المعنية" (عليان والسعود، 2024، ص247)، ومن الموقع الوظيفي لكلتا الباحثتين في الإدارات المدرسية لاحظتا قصوراً في دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم، إذ إن الإشراف ما زال يتخذ دور التفتيش، والرقابة، وما زال الإشراف على المعلمين مفاجئاً دون إعلام مسبق، ويحمل طابع تصيد الأخطاء، وهو ما استدعى طرق الموضوع في عنوان بحثي يستكشف واقع الدور الإشرافي في تحسين أداء المعلمين، واستناداً إلى ما سبق، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل الرئيس الآتي: ما دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين؟

وتمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين؟



2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ فأقل في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ فأقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، 6 سنوات – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ فأقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لنوع المدرسة (حكومية، خاصة).

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة للتعرف إلى:

- 1- تقديرات مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين.
- 2- الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات: النوع (ذكور، إناث)، الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، 6 سنوات – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، نوع المدرسة (حكومية، خاصة).

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين، هما: النظري الفكري، والتطبيقي العملي، وذلك على النحو الآتي:

أهمية الدراسة من الناحية النظرية، والفكرية:

- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة من الناحية النظرية والفكرية في تحقيق ما يأتي:
- إثراء الأدبيات في مجال الإشراف التربوي، خاصة في السياق الفلسطيني، من خلال تناول موضوع يُعد من المحاور الأساسية في تحسين العملية التعليمية.



- تسليط الضوء على دور الإشراف التربوي بوصفه عنصراً فاعلاً في توجيه المعلم، وتطوير أدائه المهني، والتربوي.
 - تقديم مرجعية علمية يمكن أن يستفيد منها الباحثون، وطلبة الدراسات العليا في إعداد بحوثهم المتعلقة بالإشراف التربوي.
 - الإسهام في تطوير الفهم النظري للإشراف التربوي من خلال توظيف منهجية بحثية واضحة، ونتائج يمكن البناء عليها.
- أهمية الدراسة من الناحية العملية، والتطبيقية:
- تأمل الباحثان أن يتم الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في:
- التعرف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم؛ مما يساعد في تسليط الضوء على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير، وتعزيز في واقع الإشراف التربوي.
 - تقديم نتائج، وتوصيات عملية قابلة للتطبيق من قبل الجهات المعنية مثل: مديري المدارس، والمعلمين، ووزارة التربية والتعليم، والمشرفين التربويين.
 - سوف تسهم في تطوير السياسات، والإستراتيجيات التعليمية المتعلقة بالإشراف التربوي، بما يعزز من فعالية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها.
 - توفير وثيقة مرجعية لصناع القرار في القطاع التربوي، تسهم في تعزيز العلاقة المهنية، والتربوية بين المشرف التربوي، والمعلم.
 - التركيز على السياق المحلي (محافظة بيت لحم) مع إمكانية تعميم النتائج، والاستفادة منها في تطوير أداء الإشراف التربوي على مستوى فلسطين بشكل عام.
- مصطلحات الدراسة:

يُعرف الإشراف التربوي بأنه: "عملية تعاونية إرشادية تهدف إلى تحسين جميع عناصر العملية التعليمية ودراسة الظروف التي تؤثر عليها وتقييمها من أجل تحقيق الأهداف" (عودة، 2023، ص9).

وتعرف الباحثتان الإشراف التربوي إجرائيًا: بالجهود، والممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي لدعم المعلمين، وتطوير أدائهم، وتشمل مجالات: التخطيط للتدريس، الزيارة الصفية، إدارة



الصف، المحتوى والمنهاج، أساليب التقويم، وتعزيز العلاقات المهنية، كما تقيسها استبانة الدراسة من وجهة نظر المعلمين.

يُعرف أداء المعلم: بأنه: "مجموعة الإجراءات، والسلوكيات، والأنشطة الدراسية التي يقوم المعلم بممارستها، سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، والذي يمكن ملاحظته وقياسه" (الحصيني والحارثي، 2023، ص624).

وتعرف الباحثتان أداء المعلم إجرائيًا: بمدى تمكن المعلمين من أداء مهامهم المهنية بكفاءة، ويتضمن قدرتهم على التخطيط الفعال، إدارة الصف، تقديم المادة العلمية، استخدام أساليب تقويم مناسبة، وبناء علاقات إيجابية مع الزملاء، كما تقيسه استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

تُعرف محافظة بيت لحم: هي إحدى محافظات الضفة الغربية، وتقع على بعد حوالي 10 كم جنوب القدس، ويبلغ عدد سكانها قرابة (180) ألف نسمة وتبلغ مساحتها (659) كم²، وتحتوي على ما يقارب (35) قرية، وأشهر مدنها مدينة بيت لحم، مكان ميلاد السيد المسيح عليه السلام، وبيت جالا وبيت ساحور، وفيها ثلاثة مخيمات للاجئين الفلسطينيين هي: مخيم الدهيشة، ومخيم العزة، ومخيم عايدة. (Wikipedia contributors, 2025).

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية وفقاً لما يأتي:

الحد المكاني: اقتصر على مدارس محافظة بيت لحم في دولة فلسطين.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين، والمعلمات في مدارس محافظة بيت

لحم.

الحد الزمني: تم جمع البيانات اللازمة للدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي

2024\2025.

الأدب النظري:

مفهوم الإشراف التربوي وأهميته:

ورد في مجمع اللغة العربية (1972: ص479-480) " أشرف الشيء علا وارتفع، أشرف عليه:

اطلع من فوق، وتولاه، وتعهده، وقاربه، أشفق عليه، والمُشرف من الأماكن هو العالي المطلع على



غيره" والإشراف مصدر للفعل يشرف، وهو: دلالة على الاطلاع على أعمال الغير بنظرة فاحصة، ويطلع عليها باعتباره أعلى منهم مكانة، وخبرة، ووظيفة". أمّا اصطلاحاً فقد عرّف ديهوم (2019) الإشراف التربوي بأنه: "عملية فنيّة هادفة لتطوير بيئات التعلّم، وتقويمها وإداراتها، بما يكفل جودة التعلّم والتعلّم، وتحسين مخرجاتها النوعية" (ص 152)، وكذلك عرّف الإشراف بأنه: "عملية مراقبة أداء، أو عمل شخص، أو مجموعة، وهو: فعل مراقبة عمل، أو مهام شخص آخر لا يمتلك معرفة كاملة بالمفهوم المعني، والإشراف لا يعني السيطرة على الآخرين، بل هو إرشاد في العمل سواء في السياق المهني أو الشخصي" (Abubakar, 2015,3)

بينما عرّفه محمد ومبارك (2022) "بالجهود المبذولة للتأثير على أداء المعلم نحو الأفضل، وهو عملية تحفيز المعلم على الأداء المهني المتقدم لتطوير العملية التعليمية" (ص 123)، وترى الباحثتان أنّ الإشراف التربوي هو عملية فنيّة إنسانية ديمقراطية تعاونية تهدف إلى: تطوير العملية التعليمية وتحسينها من خلال التعاون المستمر بين المشرف، والمعلم، ويتطلب هذا التعاون، والتفاعل المشترك بين الطرفين، إذ يطرح المشرف أساليب إشرافية تهدف إلى: تعزيز أداء المعلم، وتحقيق أقصى استفادة للعملية التربوية.

وتنطلق أهمية الإشراف التربوي من أنه يعمل مع مختلف قطاعات المجتمع التربوي، والمؤسسات ذات العلاقة، كما يحظى باهتمام المسؤولين، والتربويين كافة لتحسين نوعية التعلّم، ولإعداد جيل قادر على امتلاك مهارات تمكّنه من تحمل المسؤوليات المستقبلية، كما أن المشرف يقوم بعملية النهوض بالعملية التعليمية، والأخذ بيد المعلم نحو النمو المهني الشامل، والمستمر، ومساعدته في حل المشكلات التربوية التي تعترضه، كونه أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018)

كما يعد الإشراف التربوي أحد الركائز الأساسية لتطوير العمل التربوي، ويتبوأ مكانة عالية جداً في صلب العملية التعليمية، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلى جهاز دائم لتطوير العملية التعليمية، وتفعيلها في الميدان التربوي (Ismail, 2018)، كما أنّه يعمل على تطوير العملية



التعليمية، وتحسين جودة التعليم، إذ يساهم في تحسين أداء المعلمين من خلال الدعم المهني، والتعاون المستمر، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة، ورضا المجتمع عن المؤسسات التعليمية، كما يساعد الإشراف في تعديل المناهج، وطرائق التدريس، وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية، وتعزيز التقويم الفعّال. ويعتمد الإشراف التربوي على أسس علمية، ويستفيد من نتائج البحوث لحل المشكلات التعليمية، إضافة إلى كونه عملية شاملة تشمل جميع العاملين في المدرسة، وتستدعي التخطيط المستمر، والتقييم الدوري لضمان فاعليته (Jahanian & Ebrahimi, 2013)، وتشير الباحثتان إلى أن الإشراف التربوي يُعدّ ركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية؛ إذ يهدف إلى تحسين أداء المعلمين، وتحقيق أداء، وتنمية مهنية عالية، من خلال دعمهم بمهارات، وأساليب تدريس مبتكرة، وضمان تطبيق معايير الجودة التعليمية التي تساهم في تحسين مخرجات التعليم، كما يركّز الإشراف التربوي على تعزيز الإبداع في بيئات التعلم، وحل المشكلات التربوية بطريقة فعّالة، وبناء قنوات تواصل إيجابية بين المعلمين، والإدارة، إلى جانب ذلك، يُمثل المشرف التربوي قوة دافعة للتغيير الإيجابي في المدارس، إذ يساهم في تهيئة بيئة تعليمية تتسم بالتعاون، والابتكار، مما يعكس دوره المحوري في تحقيق التنمية المستدامة في التعليم.

ملامح الإشراف التربوي الحديث:

من وجهة نظر الباحثين أنّ ملامح الإشراف التربوي الحديث في الأنسنة يراعي احتياجات العصر، ويستند لعلم القيادة، والعلوم التربوية، والنفسية المختلفة، وهو ما يتطلب من المشرف أن يتزوّد بمهارات وكفايات علمية، وفكرية، بالإضافة لمهارات، وكفايات فنية وتنظيمية، وإنسانية. إذ إنّ الإشراف الحديث استشارياً إرشادياً، يقوم على احترام آراء المعلمين، والطلاب، ويشجع على التعاون، والتخطيط الجيد بين جميع أطراف العملية التعليمية، كما يتمتع بخصائص قيادية تساعد المشرف على التأثير في المعلمين، والطلاب، وتنسيق جهودهم لتحسين التعليم (Wijaya et al., 2023).

فالإشراف التربوي عملية قيادية تربوية تقضي أن يضع المشرف رؤية مستقبلية للعملية التعليمية التعليمية المرغوبة، وبينها على أهداف واقعية، ثم يسعى إلى تكوين فريق عمل متنوع



ومتكامل؛ ليشركه في تبني الرؤية، والتخطيط معه لتنفيذ أهدافه، في أجواء تعاونية محفزة وملهمة (سابو والحريري، 2019، ص 391).

بالإضافة إلى أنّ العملية الإشرافية مستمرة طوال العام الدراسي، مما يضمن متابعة مستمرة للتطورات التعليمية، إذ أن "وظيفة الإشراف الأكاديمي بمثابة جهد مستمر للتحسين، يتم تنفيذه بصورة دائمة. ويستند الإشراف الأكاديمي إلى مبدأ التحسين المستمر للجودة بوصفه مبدأً أساسيًا في الإدارة المتكاملة" (Saleh & Mutiani, 2021, p1141). وتتميز العملية الإشرافية أنها عملية تخطيط موجه، إذ إنّ نجاح الأساليب الإشرافية يعتمد - بشكل كبير - على التخطيط المسبق، والدقيق على مختلف المستويات: الاستراتيجية، التشغيلية، والتطويرية، فمن خلال التخطيط السليم، يتم تحديد الأهداف التعليمية والاحتياجات التدريبية بدقة، مما يسهم في تحقيق الأهداف الإشرافية بكفاءة، وفاعلية، وبذلك يضمن المشرف أن تكون جميع الأنشطة، والزيارات الإشرافية مرتبطة بشكل واضح مع رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها التربوية، مما يسهم في تعزيز التعاون بين المعلمين، والإدارة، وتحسين الأداء العام للمؤسسة التعليمية (صبح، 2005)، وترى الباحثتان أنّ من أهم ملامح الإشراف التربوي التي تميزه أنه إنساني، فالأنسنة في الإشراف التربوي تُركّز على تعزيز الجوانب الإنسانية في العلاقة بين المشرف، والمعلم، مما يسهم في بناء بيئة تعاونية قائمة على الاحترام، والثقة. تهدف هذه المقاربة إلى دعم احتياجات المعلمين النفسية، والاجتماعية، والمهنية، بدلاً من التركيز فقط على تقييم الأداء. "فإن ممارسة المشرف للعلاقات الإنسانية في غاية الأهمية؛ لأنها تؤدي إلى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتلافي الكثير من السلبيات التي سادت الإشراف التربوي قديمًا، إذ يستمد المشرف تأثيره في المعلمين عن طريق تعامله الإنساني معهم، لا من قوة مركزه، أو الصلاحيات المخولة له" (دبوس، 2017، ص 69)، وفي الأنسنة يتسم المشرف بالديمقراطية إذ "يشرك المعلمين معه في التخطيط للبرنامج الإشرافي عليهم، ويقدم لهم النصائح، والحوافز التي تشجعهم على التجديد، والابتكار، ولا ينفرد برأيه ويسمح بحرية المناقشة، ويراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وينمي العلاقات الإنسانية بين المعلمين" (الخير وبوعلاق، 2021، ص 49) ويُمكن تحقيق الأنسنة من خلال



الاستماع الفعّال، و تقديم التغذية الراجعة البناءة، وتشجيع الإبداع، والابتكار. هذه الاستراتيجية لا تعزز فقط رضا المعلمين، بل تُسهم أيضاً في تحسين جودة التعليم من خلال تمكين المعلمين.

دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم:

يسهم الإشراف التربوي بشكل فاعل في تحسين أداء المعلم من خلال توجيهه، ودعمه مهنيًا، وتزويده بتغذية راجعة بناءة تساعد على تطوير مهاراته التدريسية، كما يعمل المشرف التربوي على تعزيز قدرات المعلم في التخطيط، وتنويع استراتيجيات التعليم، والتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية.

وفقاً لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2016) فإنّ للإشراف دوراً مهماً في أداء المعلم بدءاً بتقديم الدعم الفني في مجال التخطيط لتعلّم الطلبة، وهذا التعلّم الفني يشمل تحليل المنهاج، إعداد خطط دراسية، تحسين استراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى تقييم تعلم الطلبة التي تتمثل في استراتيجيات التقويم، والخطط العلاجية، وتفعيل دور فرق العمل في المدرسة، والمساعدة في تشكيل هذا الفريق من أجل تنسيق فعاليات التنمية المهنية في المدرسة، وتفعيل التواصل بين المعلمين لتبادل الخبرات.

وإن أولى مهام المشرف تتجلى بتنمية أداء المعلم من خلال تقويم أدائه التعليمي عبر مدّ يد العون، والمساعدة للمعلم في مناخ يسوده الأمن، والثقة، والتعاون، والإخلاص، ولعلّ تقويم العملية التعليمية هو أحد أهداف الإشراف التربوي الذي يتولى مهمة معرفة مدى بلوغ الأهداف التربوية لإعادة النظر في بعض جوانبها، وتعديلها وتطويرها (كمال الدين، 2022)، ويبرز دور الإشراف لتحسين أداء المعلمين في الآتي:

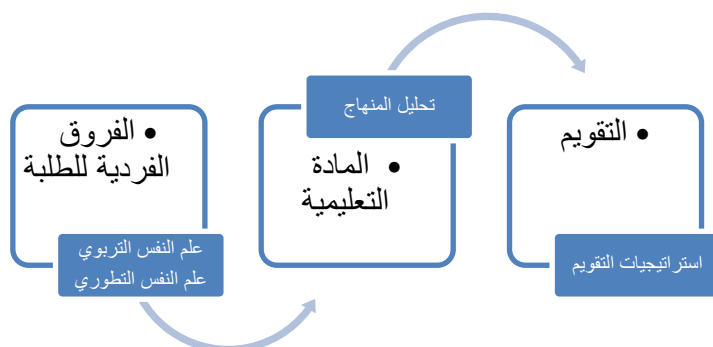
(1) تحسين أداء المعلمين في التخطيط: يحسّن الإشراف التربوي، خصوصاً النوع الفني الفردي، من أداء المعلم في التخطيط من خلال عدة إجراءات واضحة بوضع خطط تحضيرية استراتيجية لماهية العملية التعليمية ضمن إطار زمني هادف، وبإعداد برامج وأدوات إشرافية باستخدام تطبيقات رقمية مثل (Google Drive) و (Google Form)، وهي أدوات تساعد على تنظيم



وتوثيق عملية التخطيط بشكل أكثر فاعلية. كما تم التأكيد على أهمية مراجعة الوثائق التخطيطية مثل خطة الدروس (Lesson Plans)، والتأكد من توافقها مع المادة التعليمية. (Mulyanti, 2023).

(2) تحسين أداء المعلمين في إدارة الصف: يعمل الإشراف كأداة لتحفيز التخطيط، والتنظيم، فمن خلاله يكون المعلمون أكثر استعدادًا، منظمين، ويأخذون مسؤولياتهم بجدية، مما يحسّن من إدارتهم الصفية. كذلك فالإشراف وسيلة للتوجيه، والتغذية الراجعة. (Ceylan & Can, 2019)

(3) تحسين أداء المعلمين في التقويم: يحرص الإشراف التربوي على المواءمة - في أداء المعلمين لتقويم الطلبة - بين عدّة عناصر كما في الشكل الآتي:



شكل (1) مدخلات عملية التقويم، (إعداد الباحثين)

يوضح الشكل (1) دور المشرف في أن يراعي المعلم التنوع في استراتيجيات التقويم، والربط بأهداف المادة التعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية، وخصائص الطلبة وفق المرحلة العمرية.

وقد أشارت دراسة ماكن وآخرين (Makin et al., 2018) إلى أنّ الإشراف التربوي يعمل على تطوير مهارة فنيّة وتقنيّة في مهارة التقويم في عدّة اتجاهات وفق الآتي: (استخدام أنواع متعددة من التقويم، مثل الاختبارات، الملاحظة، ملفات الإنجاز وغيرها، وتصحيح نقاط الضعف فيها، وتعليم المعلم أدوات التقويم المناسبة لكل مادة أو هدف تعليمي، تطوير مقدرة المعلم على وضع اختبارات،



تحليل النتائج، وتصميم تقييمات بديلة، تبادل خبرات التقويم بين الزملاء بإشراف المشرف التربوي، وتعزيز فهم العلاقة بين التخطيط والتقويم في رفع تحصيل الطلبة).

(4) تحسين أداء المعلمين في المنهاج والمادة التعليمية: يزيد الإشراف من قدرات المعلمين المهنية، وتحقيق أهداف التعليم، وتنفيذ الدروس بفاعلية، بل يساهم في تقوية المعرفة الأكاديمية للمعلم بالمادة التي يدرسها، مما ينعكس على جودة الشرح، واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للطلبة (Sunaryo, 2020).

(4) تحسين أداء المعلمين في تطوير علاقتهم مع الزملاء: تشير دراسة مرتينجسي وآخرين (Murtiningsih et al., 2019) إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين الإشراف التربوي والتواصل الفعال بين المعلمين. فالإشراف الجيد يساهم في تحسين المناخ المدرسي ويشجع على التعاون والانفتاح في العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس. وتلخص الباحثتان دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في الشكل الآتي:



شكل (2) دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم، (إعداد الباحثين)

ثانياً: دراسات سابقة:

تعرض الباحثان في هذا الجزء الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

هدفت دراسة أبو سمرة ومعمر (2013) التعرف إلى دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين كما يرى المعلمون الجدد أنفسهم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبالاعتماد على أداة الاستبانة المكوّنة من ستة مجالات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (296) معلماً، أخذوا بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة: أن دور الإشراف التربوي في فلسطين في دعم المعلم الجديد كما يرى المعلمون الجدد أنفسهم كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (3.30)، وجاء ترتيب مجالات الدراسة وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي تنازلياً: (مجال المنهاج التربوي، ثم مجال التقويم التربوي، ثم مجال النمو المهني والأكاديمي، ثم مجال طرق التدريس، والتقنيات التربوية، ثم مجال التخطيط التربوي، وأخيراً مجال الإدارة الصفية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغيري النوع، والتخصص، ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، باتجاه منطقتي أقصى الشمال والشمال.

وسعت دراسة سابو والحريري (2019) للكشف عن دور المشرفات التربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، ومدى وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي بأداة الاستبانة المكوّنة من خمسة مجالات وهي: (كفايات التخطيط، كفايات الأداء الصفّي، كفايات تنفيذ المحتوى وأساليب التدريس، كفايات التقويم، كفايات المعلمات نحو تكوين العلاقات مع زملاء العمل). على عينة قوامها (69) معلّمة أخذت بالطريقة العشوائية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن: الدرجة الكلية لدور المشرفات في تحسين الأداء المهني جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي (3.67)، وفي درجة متوسطة لجميع مجالات



الاستبانة، وعدم وجود فروقٍ لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في تقديرات أفراد عينة الدراسة.

كما استقصت دراسة اللبدي (2019) دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أداة الاستبانة التي تقيس ستة مجالات، على عينة قوامها (90) معلماً. وأظهرت النتائج أن دور المشرف التربوي في دعم المعلمين جاء في درجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.71)، وجاء ترتيب المجالات وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي تنازلياً (التخطيط التربوي، الإدارة الصفية، استراتيجيات التقويم، استراتيجيات التدريس، النمو المهني والأكاديمي، المهارات الشخصية)، ووجود فروق في تقديرات أفراد الدراسة لدور المشرف التربوي في دعم المعلمين وفقاً لمتغير النوع، باتجاه الإناث.

أما دراسة صالح ومتياني (Saleh & Mutiani, 2021) فقد سعت للتعرف إلى دور مديري المدرسة (كمشرف مقيم) في تحسين أداء المعلمين في مدارس بانجارماسين في إندونيسيا، استخدم المنهج النوعي في التثليث بالأدوات وهي (الملاحظة، المقابلة، تحليل الوثائق) على عينة قوامها (12) معلماً، خلصت النتائج إلى أن: دور الإشراف التربوي الذي يمارسه المديرون لتحسين أداء المعلمين يتكوّن من ثلاث مراحل، وهي مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ التي تستند إلى دليل تطوير الإشراف الأكاديمي في تطبيق المنهاج تبعاً لوزارة التعليم، والثقافة الإندونيسية، ومرحلة المتابعة، التي تمثل التغذية الراجعة لتحسين أداء المعلمين في تقديم التعليم.

وأوضحت دراسة فواعة (2023) دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على استبانة تضم ستة مجالات تقيس الأداء التدريسي، على عينة قوامها (343) معلماً، اختيرت بالطريقة العشوائية. وكشفت النتائج أن: دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (3.15)، وجاءت ترتيبات مجالات الاستبانة وفقاً لدرجة المتوسطات الحسابية تنازلياً (مجال التخطيط الاستراتيجي، مجال التنفيذ، مجال طرائق التقويم،



ثم مجال المنهاج التربوي، ومجال طرائق التدريس، وأخيرًا مجال إدارة الصف)، وتبين عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولكن كان هناك فروق في عدد سنوات الخبرة باتجاه (5 سنوات) فأقل.

كذلك تطرقت دراسة ديغون وألكوبرا (Daigon & Alcopra, 2024) للتعرف إلى درجة الممارسات الإشرافية ذات الفاعلية على أداء المعلمين، والكشف عن العلاقة بين الممارسات الإشرافية وفاعلية أداء المعلمين في منطقة بوكيدنون في الفلبين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، بأداة الاستبانة، على عينة قوامها (117) معلمًا أخذت بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن: الممارسات الإشرافية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.76)، ووجود علاقة ارتباطية دالة وإيجابية متوسطة بين ممارسات الإشراف التربوي، وفاعلية أداء المعلمين إذ بلغ معامل الارتباط ($r= 0.568$)، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

وطوّرت دراسة عريقات (2024) أنموذجًا مقترحًا لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، باستخدام المنهج الوصفي التطويري، وقد استُخدمت أداتين لجمع البيانات، أداة الاستبانة على ستة مجالات هي: (بناء ثقافة التغيير، التخطيط الاستراتيجي، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وحل المشكلات وصناعة القرار، والتقويم والتحسين المستمر) على عينة قوامها (248) فردًا، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية، أمّا أداة المقابلة فقد استخدمت على عينة قوامها (35) فردًا بالطريقة القصصية، وكشفت النتائج أن: دور المشرفين التربويين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي كلي (3.45)، وجاء ترتيب المجالات وفقًا لمتوسطاتها تنازليًا: بناء ثقافة التغيير، بناء العلاقات الإنسانية، التشجيع وتحفيز الإبداع، حل المشكلات وصناعة القرارات، التخطيط الاستراتيجي، التقويم والتحسين المستمر، وعدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة



الدراسة لنوع المدرسة حسب المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والنوع، والخبرة العملية، بينما ظهرت فروق لمتغير المسعى الوظيفي باتجاه المشرف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة المتنوعة التي استعرضت أبعادًا متعددة من دور الإشراف التربوي في دعم وتحسين أداء المعلمين، مدى الاهتمام المتزايد في هذا المجال الحيوي عبر بلدان عربية وأجنبية، مستخدمة مناهج، وأساليب بحثية متنوعة من الوصفي التحليلي إلى النوعي، والتطويري. وبالرغم من هذه الغزارة البحثية، فقد برزت عدة ملاحظات تفتح آفاقًا جديدة للبحث والدراسة.

أولاً: نجد توافقاً نسبياً في أن دور الإشراف التربوي يتمتع بأهمية واضحة في دعم المعلمين، سواء في بداية مسيرتهم المهنية كما في دراسة أبو سمرة ومعمر (2013)، أو في تحسين الأداء المهني كما بينت دراسات سابو والحريري (2019) واللبيدي (2019)، إلا أن نتائج هذه الدراسات تتفاوت بين درجات متوسطة إلى مرتفعة، مما يشير إلى وجود تحديات تطبيقية، أو اختلافات بيئية، وجغرافية تؤثر على فعالية الإشراف.

ثانياً: تبين من بعض الدراسات مثل دراسة فواقة (2023) وجود ضعف نسبي في دور الإشراف في بعض السياقات المحلية، رغم أهمية الدور، وهذا يسلط الضوء على الحاجة لتعزيز ممارسات الإشراف التربوي بما يتناسب مع احتياجات المدارس، والمعلمين، خاصة في البيئات ذات الظروف المعقدة، كما في فلسطين.

ثالثاً: رغم ثراء الدراسات في تناول موضوع الإشراف التربوي، تظل هناك فجوة واضحة في الربط بين طبيعة المدرسة (حكومية، أو خاصة) وتأثير الإشراف فيها، وهو الجانب الذي لم تتناوله أغلب الدراسات السابقة تفصيلياً، رغم أن هذا التمييز قد يكون مفتاحاً لفهم أعمق للاختلافات في مخرجات الإشراف وتحسين جودة التعليم، وهو ما تشير له الباحثتان بأن المدارس الخاصة في فلسطين لا تلقى إشراقاً، ومتابعة من أنظمة الوزارة التابعة للحكومة الفلسطينية.



رابعاً: تنحصر أغلب الدراسات في نطاقات جغرافية واسعة، أو في سياقات معينة، مع قلة التركيز على مناطق محددة ذات خصوصيات ثقافية، واجتماعية مثل محافظة بيت لحم في فلسطين، إذ تلعب الظروف المحلية دوراً حاسماً في تطبيق، وفاعلية الإشراف التربوي.

وفي هذا الإطار، تكتسب الدراسة الحالية أهمية متميزة إذ تُعنى بالتعمق في دراسة دور الإشراف التربوي في المدارس الحكومية، والخاصة في محافظة بيت لحم، معتمدة على منهجية دقيقة تأخذ بعين الاعتبار الفروقات بين نوعي المدارس، وتأثير البيئة المحلية، هذا التوجه يُثري المعرفة العلمية، ويوفر قاعدة معرفية متجددة تعكس الواقع الفلسطيني بدقة، وتسهم في صياغة توصيات عملية تناسب هذا السياق التعليمي الخاص، مما يجعلها إضافة نوعية تسد فجوة واضحة في البحث التربوي الإشرافي.

الطريقة والأجراءات:

المنهجية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، وعليه استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أغراض الدراسة، وهو منهج يهتم بدراسة: الظاهرة في الواقع، ووصفها بشكل دقيق كميّاً، وكمياً لتوضيح مقدار تواجد "هذه الظاهرة، أو حجمها، أو درجة¹ ارتباطها مع الظواهر الأخرى (القواسمة وآخرون 2012).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين، والمعلمات في محافظة بيت لحم، البالغ عددهم (2876) معلماً ومعلمة موزعين في المدارس الحكومية، والخاصة في المحافظة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الواردة في مركز الإحصاء الفلسطيني (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023)، وقد استخدمت الباحثتان العينة الطبقية العشوائية في اختيار عينة الدراسة، إذ تمّ تقسيم مجتمع



الدراسة إلى طبقتين مدارس حكومية، ومدارس خاصة، ثم اختيرت عينة عشوائية منهما، وبين جدول (1) ذلك.

جدول (1)

خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير نوع المدرسة.

مجتمع الدراسة	حجم المجتمع
معلمون في مدارس حكومية	2105
معلمون في مدارس خاصة	771
المجموع	2876

وقد اختيرت عينة الدراسة وفق جداول كريجسي ومورجان وكان قوامها (338) معلماً ومعلمة وفق جداول (Krejcie & Morgan)، وبين جدول (2) خصائص عينة الدراسة.

الجدول (2)

خصائص عينة الدراسة:

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
النوع	ذكر	152	45%
	أنثى	186	55%
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	101	29.9%
	1 - 105 سنوات	118	34.9%
	أكثر من 10 سنوات	119	35.2%
نوع المدرسة	حكومية	247	37.1%
	خاصة	91	26.9%
المجموع		338	100%

أداة الدراسة

قامت الباحثتان بتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) للتعرف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمحافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، وذلك بالرجوع للأدب النظري السابق



والدراسات ذات الصلة، منها: دراسة دراسة أبو سمرة ومعمّر (2013)، ودراسة سابو والحريري (2019)، ودراسة عريقات (2024)، وقد تكوّنت من جزأين:

الجزء الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي: النوع، الخبرة العملية، نوع المدرسة.

الجزء الثاني: تضمن قياس دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، وطوّرت الاستبانة استعانة بالأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تكونت الاستبانة من (44) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (مجال التخطيط لعملية التدريس (8 فقرات، ومجال المنهاج والمادة التعليمية (9 فقرات، ومجال الزيارة الصفية وإدارة الصف (13 فقرة، و مجال التقويم (8 فقرات، ومجال تطوير العلاقة مع الزملاء (6 فقرات). ملحق (1).

تصحيح الاستبانة:

اعتمدت الباحثتان المقياس الوزني الآتي وفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس، أي $4-1=5$ ، مقسوماً على عدد المستويات (3)، فتكون النتيجة 1.33، وعليه:

تكون درجة الاستجابة منخفضة إذا تراوح مدى المتوسط الحسابي بين 1 إلى 2.33، وتكون متوسطة إذا تراوح بين 2.34 إلى 3.67، وتكون مرتفعة إذا جاء متوسطها الحسابي أكثر من 3.67، أي:

- من (2.33-1.00) درجة منخفضة.
- من (3.67-2.34) درجة متوسطة.
- من (5.00-3.68) درجة مرتفعة.



صدق أداة الدراسة:

جرى التّحقّق من صدق الأداة باستخدام طريقة صدق المحكمين، إذ عُرضت الأداة بصورتها الأولىّة على (7) من المحكمين ذوي الخبرة في الإدارة التربوية والإشراف، وذلك لإبداء الرّأي حول مجالات الأداة، وفقراتها، من حيث مناسبة الفقرات، ووضوح الصّيغة، وانتماء الفقرات للمجال، كذلك عمدت الباحثتان للتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال صدق البناء، بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات الاستبانة، والدّرجة الكلّيّة للاستبانة، والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدّرجة الكلّيّة لمجالاتها.

التخطيط لعملية التدريس		المناهج والمادة التعليمية		الزيارة الصفية وإدارة الصف		التقويم		تطوير العلاقة مع الزملاء	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.834**	9	0.821**	18	0.868**	31	0.776**	39	0.873**
2	0.788**	10	0.797**	19	0.793**	32	0.861**	40	0.822**
3	0.801**	11	0.784**	20	0.749**	33	0.773*	41	0.849**
4	0.862**	12	0.806**	21	0.815**	34	0.779**	42	0.793**
5	0.817**	13	0.773*	22	0.774**	35	0.747**	43	0.818**
6	0.843**	14	0.857**	23	0.827**	36	0.812**	44	0.766**
7	0.809**	15	0.748**	24	0.842**	37	0.844**	-	-
8	0.775**	16	0.839*	25	0.781**	38	0.719**	-	-
-	-	17	0.823**	26	0.732**	-	-	-	-
-	-	-	-	27	0.807**	-	-	-	-
-	-	-	-	28	0.783**	-	-	-	-
-	-	-	-	29	0.854**	-	-	-	-
-	-	-	-	30	0.779**	-	-	-	-



يوضّح جدول (3) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لمجالاتها، والذي يبين أن جميع معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) فأقل، ومعاملات ارتباط قوية، وبذلك يتحقق صدق أداة الدراسة من خلال صدق الاتّساق الداخلي أيضاً.

وقد تم حساب صدق البناء من خلال قيم معاملات الارتباط بين المجالات، والدرجة الكلية للاستبانة، بحساب الاتّساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة.

الرقم	المجال	معامل الارتباط
		بيرسون
1	التخطيط لعملية التدريس	**0.854
2	المنهاج والمادة التعليمية	**0.826
3	الزيارة الصفية وإدارة الصف	**0.873
4	التقويم	**0.791
5	تطوير العلاقة مع الزملاء	**0.818

يوضّح جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للاستبانة، ويظهر أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) فأقل، وبذلك تُعد الاستبانة بمجالاتها الخمسة صادقة لما وُضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

يُقصد بالثبات الاستقرار، أي إعطاء النتائج نفسها تقريباً عند إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها من الأفراد. وقد تحققت الباحثتان من ثبات استبانة الدراسة من خلال مُعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha Coefficient)، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة، إذ



يعد هذا المعامل مؤشراً وقياساً لثبات أداة الدراسة. وتمّ حساب معامل كرونباخ ألفا بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكوّنة من (35) معلماً ومعلّمة من خارج عيّنة الدراسة الأصلية، وجاءت قيم معاملات الثّبات كما يوضّح الجدول (5).

جدول (5)

معاملات ثبات الاستبانة باستخدام كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثّبات
1	التخطيط لعملية التدريس	8	0.873
2	المنهاج والمادة التعليمية	9	0.891
3	الزيارة الصفية وإدارة الصف	13	0.902
4	التقويم	8	0.879
5	تطوير العلاقة مع الزملاء	6	0.862
	الدرجة الكلية	44	0.934

يتّضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات مجالات الاستبانة تراوحت بين (0.862-0.902)، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.934)، وتدّل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع. وبهذا تكون أداة الدراسة: (الاستبانة)، قد حققت متطلّبات الصدق والثّبات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- المتغير المستقل: اشتملت الدراسة على متغير واحد مستقل وهو: دور الإشراف التربوي في

تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين.

2- المتغيرات الوسيطة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسيطة الآتية:

أ. النوع: وله فئتان (ذكر، وأنثى).

ب. الخبرة العملية: ولها ثلاثة مستويات: (5 سنوات فأقل، 6 سنوات – 10 سنوات، أكثر

من 10 سنوات).



ت. المدرسة: ولها فئتان: (حكومية، وخاصة).

3- المتغير التابع: اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد هو تصورات أفراد عينة الدراسة من دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفق الإجابة عن تساؤلاتها، وذلك على النحو الآتي:
نتيجة التساؤل الأول:

مامستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين للمجالات والدرجة الكلية.

م	ترتيب المجال	المجال	عدد فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	4	التخطيط لعملية التدريس	8	3.06	0.63	متوسطة
2.	1	المنهاج والمادة التعليمية	9	3.73	0.23	مرتفعة
3.	3	الزيارة الصفية وإدارة الصف	13	3.24	0.56	متوسطة
4.	5	التقويم	8	2.74	0.64	متوسطة
5.	2	تطوير العلاقة مع الزملاء	6	3.39	0.57	متوسطة
		الدرجة الكلية	44	3.24	0.62	متوسطة



يتضح من الجدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين كان في درجة متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.24)، بانحراف معياري (0.62)، على مستوى المجالات الخمسة، وجاء المجال الأعلى تقييماً (المنهاج والمادة التعليمية)، فقد حصل هذا المجال على أعلى متوسط (3.73)، ما يعكس إدراك المعلمين لاهتمام المشرفين التربويين بتطوير المحتوى التعليمي، وتشجيعهم على استخدام مصادر تعلم متنوعة، مما يدل على تفاعل إشرافي إيجابي في هذا الجانب؛ أما مجال تطوير العلاقة مع الزملاء فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.39)، ويشير إلى إدراك المعلمين لأهمية دور المشرف في خلق بيئة تعاون بين الزملاء، مما يسهم في تعزيز العمل الجماعي، وتحقيق التكامل المهني بينهم.

وجاء مجال الزيارة الصفية وإدارة الصف في المرتبة الثالثة، وعلى الرغم من أهميته في العملية التربوية، فإن تقييمه جاء متوسطاً (3.24)، ما قد يدل على أن زيارات المشرف لا تؤدي دائماً إلى تحسينات ملموسة، أو أنها لا تُنفذ وفق معايير واضحة ومتفق عليها مع المعلم، بينما حصل مجال التخطيط لعملية التدريس على الترتيب الرابع، إذ بلغ متوسطه (3.06)، ما يعكس وجود دور إشرافي في هذا الجانب، لكن بدرجة أقل من المأمول، مما قد يتطلب تعزيز التفاعل بين المشرف، والمعلم في التخطيط التربوي، وجاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.74)، ما يدل على ضعف إشراك المشرفين في تدريب المعلمين على أدوات التقويم الحديثة، أو متابعة نتائجها، وهو ما يستدعي تطوير برامج إشرافية تعزز هذا الدور الحيوي في تحسين تعلم الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو سمرة ومعمر (2013)، ودراسة سابو والحري (2019)، اللتين جاء دور الإشراف التربوي فيهما بتحسين أداء المعلم بدرجة متوسطة، بينما اختلفت الدراسة مع نتيجة دراسة ديفون وألكوبرا (Daigon & Alcopra, 2024) إذ جاءت الدرجة - في الأخيرة - مرتفعة، وتعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى كون البيئات الجغرافية مختلفة، واختلفت النتيجة أيضاً مع دراسة عريقات (2024) التي جاء فيها دور الإشراف مرتفعاً، وتعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى كون الأخيرة شملت مجتمع المدارس الحكومية فقط، وليس المدارس الحكومية والخاصة.



كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الإشراف التربوي على النحو الآتي:

المجال الأول: التخطيط للدروس:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لفقرات مجال التخطيط للدروس، للكشف عن مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم في التخطيط للدروس، والجدول (7) يظهر النتائج.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط للدروس.

المجال الأول: التخطيط للدروس					
م	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	2	يزود المشرف التربوي المعلمين الجدد بخطط دراسية نموذجية.	3.45	0.62	متوسطة
2.	4	يساعد المشرف التربوي المعلم في إعداد خططه الدراسية.	3.30	0.70	منخفضة
3.	1	يدرب المشرف التربوي المعلم على مراعاة الوقت في عملية التخطيط للدروس.	3.60	0.65	متوسطة
4.	7	يشجع المشرف التربوي المعلم على إعداد خطة إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	2.10	0.80	منخفضة
5.	5	يتعاون المشرف التربوي مع المعلم في صياغة الأهداف التعليمية.	3.20	0.68	متوسطة
6.	6	يساعد المشرف التربوي المعلم في الربط بين الخطط الدراسية والأنشطة الصفية.	2.25	0.75	منخفضة
7.	8	ينظم المشرف التربوي الدورات التدريبية في التخطيط الفعال للدروس.	2.30	0.72	منخفضة
8.	3	يثير المشرف التربوي المعلم باستراتيجيات حديثة في التخطيط للدروس.	3.35	0.60	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.07	0.71	متوسطة



تُظهر نتائج الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المبحوثين حول دور المشرف التربوي في مجال التخطيط للدروس بلغ (3.07) بانحراف معياري (0.71)، وهو يقع ضمن المستوى المتوسط، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة الإشراف التربوي في هذا المجال تُعد مقبولة لكنها ليست بالمستوى المطلوب لتحقيق تحسين فعّال في أداء المعلمين.

وقد كانت أعلى الفقرات تقييماً: "يُدرّب المشرف التربوي المعلم على مراعاة الوقت في عملية التخطيط للدروس" بمتوسط (3.60)، و"يزود المشرف التربوي المعلمين الجدد بخطط دراسية نموذجية" بمتوسط (3.45)، و"يُثري المشرف التربوي المعلم باستراتيجيات حديثة في التخطيط للدروس" بمتوسط (3.35)، وتعكس هذه النتائج اهتماماً نسبياً من قبل المشرفين بتوجيه المعلمين نحو تحسين مهارات التخطيط من خلال التدريب، والتزويد بنماذج، واستراتيجيات مفيدة، وخاصة للمعلمين الجدد، إذ إن التركيز غالباً ما يكون على المعلم الجديد ذي الخبرة القليلة.

أما الفقرات ذات المتوسطات المنخفضة، فجاءت كالآتي: "يشجع المشرف التربوي المعلم على إعداد خطة إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب" بمتوسط (2.10)، و"يساعد المشرف التربوي المعلم في الربط بين الخطط الدراسية والأنشطة الصفية" بمتوسط (2.25)، و"ينظم المشرف التربوي الدورات التدريبية في التخطيط الفعّال للدروس" بمتوسط (2.30)، وهذا يدل على وجود ضعف واضح في الجوانب التطويرية والإثرائية، خاصة ما يتعلق بتخصيص الدعم للمعلمين في إعداد خطط تعليمية تراعي الفروق الفردية، أو تقديم تدريبات منهجية في مجال التخطيط، وهو ما قد يؤثر سلباً على جودة التعليم المقدّم للطلبة.

كما أن الفقرة: "يساعد المشرف التربوي المعلم في إعداد خططه الدراسية" قد حصلت على متوسط (3.30) وهي قريبة من الحد الفاصل بين المستوى المنخفض والمتوسط، مما يشير إلى أن الدعم العملي المباشر في التخطيط ما زال محدوداً ويحتاج إلى تفعيل أكبر.

وبشكل عام، توضح النتائج أن هناك تركيزاً نسبياً على بعض الجوانب العامة في التخطيط، ولكن هناك قصوراً في الجوانب التخصصية، والعملية، مما يستدعي من المشرفين التربويين التركيز على الآتي: دعم إعداد الخطط الفردية والإثرائية، وتقديم تدريب منظم ومُمنهج في مجال التخطيط الفعّال، وتشجيع التكامل بين الخطط النظرية والأنشطة الصفية التطبيقية.



المجال الثاني: المنهاج والمادة التعليمية:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لفقرات مجال المنهاج، والمادة التعليمية للكشف عن مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم في المنهاج والمادة التعليمية، والجدول (8) يظهر النتائج.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المنهاج، والمادة التعليمية.

المجال الثاني: المنهاج والمادة التعليمية					
م	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9.	2	يناقش المشرف التربوي المعلم في أهداف المنهاج ومحتواه.	4.10	0.55	مرتفعة
10.	5	يوجه المشرف التربوي المعلم لاستخدام مصادر تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي.	3.95	0.60	مرتفعة
11.	1	يتابع المشرف التربوي أساليب تدريس المعلم عند تنفيذ المنهاج.	4.20	0.50	مرتفعة
12.	6	يبحث المشرف التربوي المعلم على استخدام دليل المعلم.	4.00	0.58	مرتفعة
13.	7	يناقش المشرف التربوي المعلم في المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب المدرسي.	3.40	0.65	متوسطة
14.	4	يسهم المشرف التربوي في رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلم.	4.05	0.52	مرتفعة
15.	8	ينظم المشرف التربوي للمعلم دورات تدريبية حول المادة التعليمية.	2.30	0.78	منخفضة
16.	9	يساعد المشرف التربوي المعلم في معالجة مشكلات المحتوى التعليمي.	2.20	0.75	منخفضة
17.	3	يعمل المشرف التربوي على تطوير أداء المعلم من خلال دعمه في تنفيذ المنهاج بفاعلية.	4.08	0.54	مرتفعة
		الدرجة الكلية	3.59	0.64	متوسطة



تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المبحوثين حول دور المشرف التربوي في مجال المنهاج والمادة التعليمية بلغ (3.59) بانحراف معياري (0.64)، وهو يقع ضمن مستوى متوسط، ما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن الإشراف التربوي يُمارس بشكل مقبول في هذا المجال، مع وجود جوانب إيجابية، وأخرى بحاجة إلى تحسين، وقد حصلت الفقرات التالية على أعلى المتوسطات: "يتابع المشرف التربوي أساليب تدريس المعلم عند تنفيذ المنهاج" بمتوسط (4.20)، و"يناقش المشرف التربوي المعلم في أهداف المنهاج، ومحتواه" بمتوسط (4.10)، و"يعمل المشرف التربوي على تطوير أداء المعلم من خلال دعمه في تنفيذ المنهاج بفاعلية" بمتوسط (4.08)، وهذا يعكس اهتمام المشرفين بمتابعة تنفيذ المنهاج، ومناقشة أهدافه، ومحتواه، إضافة إلى الحرص على دعم أداء المعلم أثناء تطبيقه، وهو ما يُعد مؤشرًا إيجابيًا يدل على التركيز على الجانب المهني والتطبيقي في العملية التعليمية.

في المقابل، جاءت بعض الفقرات بتقديرات منخفضة، مثل: "ينظم المشرف التربوي للمعلم دورات تدريبية حول المادة التعليمية" بمتوسط (2.30)، و"يساعد المشرف التربوي المعلم في معالجة مشكلات المحتوى التعليمي" بمتوسط (2.20)، وهذا يشير إلى قصور في الجوانب الداعمة، والتطويرية، وخاصة ما يتعلق بتقديم تدريبات متخصصة، ومتابعة التحديات المرتبطة بمحتوى المادة التعليمية، الأمر الذي قد يحد من قدرة المعلم على التعامل بفاعلية مع المادة التعليمية، أما الفقرة: "يناقش المشرف التربوي المعلم في المفاهيم، والمصطلحات الواردة في الكتاب المدرسي" فقد حصلت على متوسط (3.40)، أي في المستوى المتوسط، مما يدل على أن هذه الممارسة ليست شائعة بدرجة كافية، رغم أهميتها في تحسين الفهم العميق للمادة العلمية.

وبشكل عام، توضح النتائج أن المشرفين التربويين يركزون بشكل جيد على متابعة تنفيذ المنهاج، وتوجيه المعلمين لاستخدام الأدلة، والمصادر، لكنهم بحاجة إلى تعزيز الدعم الفني من خلال: تنظيم دورات تدريبية تخصصية، وتقديم حلول عملية للمشكلات المتعلقة بالمحتوى، وتطوير منهجية التعامل مع المفاهيم الدقيقة في المناهج.



المجال الثالث: الزيارة الصفية وإدارة الصف:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لفقرات مجال الزيارة الصفية، وإدارة الصف، للكشف عن مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم في الغرفة الصفية، وإدارة الصف، والجدول (9) يظهر النتائج.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال الزيارة الصفية، وإدارة الصف.

المجال الثالث: الزيارة الصفية وإدارة الصف					
م	ترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
18.	13	يحدد المشرف التربوي الهدف من الزيارة الصفية مسبقاً.	2.10	0.78	منخفضة
19.	12	يتفق المشرف التربوي على موعد معين للزيارة الصفية مع المعلم.	2.20	0.75	منخفضة
20.	7	يطلع المشرف التربوي إدارة المدرسة على مضمون الزيارة الصفية.	3.40	0.60	متوسطة
21.	5	يعزز المشرف التربوي المعلم بعد الانتهاء من الزيارة الصفية.	3.55	0.62	متوسطة
22.	2	يسجل المشرف التربوي ملاحظاته أثناء وجوده داخل غرفة الصف.	3.80	0.58	مرتفعة
23.	1	يناقش المشرف التربوي المعلم في ملاحظاته بعد الزيارة الصفية.	3.85	0.57	مرتفعة
24.	8	يشجع المشرف التربوي المعلم على استخدام استراتيجيات تدريس لإدارة الحصة.	3.35	0.66	متوسطة
25.	6	يقدم المشرف التربوي التوجيه والمشورة للمعلم حول أساليب إدارة الصف.	3.45	0.64	متوسطة
26.	9	يساعد المشرف التربوي المعلمين في وضع إستراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلاب.	3.30	0.68	متوسطة
27.	4	يسهم المشرف التربوي في تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المعلم.	3.60	0.59	متوسطة



المجال الثالث: الزيارة الصفية وإدارة الصف

م	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28.	11	يقدم المشرف التربوي للمعلم حلولاً ببناءً حول مشكلات ظهرت خلال الزيارة الصفية.	2.25	0.70	منخفضة
29.	10	يدعم المشرف التربوي المعلم في تطوير أساليب تعليمية بما يتوافق المستجدات التربوية الحديثة.	3.25	0.63	متوسطة
30.	14	يسهم المشرف التربوي في تطوير مهارات إدارة الصف لدى المعلم من خلال الزيارات الصفية المنتظمة.	2.15	0.73	منخفضة
		الدرجة الكلية	3.33	0.64	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى أن المتوسط الكلي لتقديرات المبحوثين حول دور المشرف التربوي في مجال الزيارة الصفية وإدارة الصف بلغ (3.33) بانحراف معياري (0.64)، وهي تقع ضمن مستوى متوسط. وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن الإشراف التربوي في هذا المجال يُمارَس بدرجة مقبولة، ولكنها لا ترقى للمستوى المرتفع، مما يشير إلى وجود جوانب تحتاج إلى تعزيز، وتطوير، ولوحظ أن أعلى الفقرات تقييماً كانت: "يناقش المشرف التربوي المعلم في ملاحظاته بعد الزيارة الصفية" بمتوسط (3.85)، تليها: "يسجل المشرف التربوي ملاحظاته أثناء وجوده داخل غرفة الصف" بمتوسط (3.80)، وهذا يعكس إدراك المعلمين لأهمية التواصل الفعّال بعد الزيارة، وحرص المشرفين على التوثيق والمتابعة الدقيقة داخل الصف.

أما الفقرات التي حصلت على أدنى المتوسطات، فجاءت على النحو الآتي: "يحدد المشرف التربوي الهدف من الزيارة الصفية مسبقاً" بمتوسط (2.10)، و"يسهم المشرف التربوي في تطوير مهارات إدارة الصف لدى المعلم من خلال الزيارات الصفية المنتظمة" بمتوسط (2.15)، "يتفق المشرف التربوي على موعد معين للزيارة الصفية مع المعلم" بمتوسط (2.20)، وهذا يدل على وجود ضعف في جانب التخطيط المسبق، والتنظيم للزيارات الصفية، وهو ما قد ينعكس سلباً على فعاليتها في تحسين أداء المعلمين؛ بل إنه إشارة مباشرة أن الإشراف اليوم تفتيشي، كما يشير انخفاض تقييم الفقرة المتعلقة بتطوير مهارات إدارة الصف إلى ضرورة تفعيل دور الإشراف في



تقديم برامج، وخطط منهجية لتعزيز هذه المهارة لدى المعلمين، وعليه تُظهر النتائج الحاجة إلى أن يكون الإشراف التربوي أكثر تركيزاً على: التخطيط المسبق للزيارات، والاتفاق المسبق مع المعلمين على توقيت الزيارة، وتحويل الزيارات إلى فرصة تطوير مهني فعلية تُسهم في تحسين مهارات إدارة الصف، لا مجرد أداة رقابية أو إدارية.

المجال الرابع: التقويم:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لفقرات مجال التقويم للكشف عن مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم في التقويم، والجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال التقويم.

المجال الرابع: التقويم					
م	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31.	7	يحث المشرف التربوي المعلم على استخدام سجل متابعة الطلبة.	2.20	0.75	منخفضة
32.	6	يدير المشرف التربوي المعلمين على تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.	2.30	0.70	منخفضة
33.	5	يدير المشرف التربوي المعلم على بناء اختبارات متنوعة.	2.25	0.72	منخفضة
34.	1	يراجع المشرف التربوي دفاتر تحضير المعلمين ويدون ملاحظاته.	3.80	0.55	مرتفعة
35.	8	يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة واضحة للمعلم حول أدواته في تقويم تعلم الطلبة.	2.15	0.76	منخفضة
36.	4	يتابع المشرف التربوي ملاحظاته على سجل الزيارات الإشرافية.	2.28	0.71	منخفضة
37.	2	يدير المشرف التربوي المعلم على تحليل نتائج الاختبارات.	3.40	0.60	متوسطة



المجال الرابع: التقويم

م	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
38.	3	يدعم المشرف التربوي المعلم في مجال التقويم بما يُسهّم في تحسين تعلم الطلبة وتطوير أداء المعلم.	3.25	0.63	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.70	0.65	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقويم تراوحت بين (2.15 – 3.80)، وقد جاء متوسط المجال الكلي (2.70)، وانحراف معياري (0.65) ضمن المستوى المتوسط وفق المحك الثلاثي المعتمد. ويُلاحظ أن الفقرة (34): "يراجع المشرف التربوي دفاتر تحضير المعلمين ويدون ملاحظاته" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.80) بدرجة مرتفعة، مما يدل على اهتمام المشرفين التربويين بالمتابعة الكتابية، والرقابية لتحضيرات المعلمين، بينما جاءت الفقرة (35): "يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة واضحة للمعلم حول أدواته في تقويم تعلم الطلبة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.15) وبدرجة منخفضة، ما يشير إلى قصور في متابعة أدوات التقويم، وتحليل توظيفها.

تُشير هذه النتائج إلى أن دور المشرف التربوي في مجال التقويم لا يزال ضمن المستوى المتوسط، ما يعكس وجود ممارسات إشرافية جيدة في بعض الجوانب، مثل مراجعة دفاتر التحضير، إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا في بعض الجوانب المهمة، مثل بناء الاختبارات، واستراتيجيات التقويم.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها: قلة البرامج التدريبية المتخصصة في مجال التقويم، اعتماد بعض المشرفين على الأساليب التقليدية دون تطوير، أو متابعة فعلية، الضغط الإداري، أو نقص الوقت الذي يُمكن أن يحدّ من متابعة سجلات زيارات المعلمين، أو تدريبهم بشكل منهجي. وتُشير النتائج إلى أهمية تعزيز دور المشرفين التربويين في تفعيل أدوات التقويم الحديثة، وتقديم الدعم العملي للمعلمين في مجالات تحليل النتائج، وبناء أدوات تقويم فعالة ترتبط بتحسين نواتج التعلم.

المجال الخامس: تطوير العلاقة مع الزملاء:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لفقرات مجال تطوير العلاقة مع الزملاء للكشف عن مستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلم في العلاقة مع الزملاء، والجدول (11) يظهر النتائج.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال تطوير العلاقة مع الزملاء.

المجال الخامس: تطوير العلاقة مع الزملاء					
م	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
39.	2	يعزز المشرف التربوي قيم العمل التعاوني مع المعلمين.	4.10	0.56	مرتفعة
40.	1	يعزز المشرف التربوي المعلمين على تبادل الأدوات التعليمية والخبرات لتحسين جودة التعليم.	4.20	0.52	مرتفعة
41.	3	يدعم المشرف التربوي تنفيذ مشاريع تربوية مشتركة.	3.85	0.60	مرتفعة
42.	4	يسهم المشرف التربوي في بناء بيئة عمل تعاونية من خلال تنظيم لقاءات تربوية	3.40	0.65	متوسطة
43.	5	يحرص المشرف التربوي على متابعة الزيارات المتبادلة بين المعلمين	3.90	0.58	مرتفعة
44.	6	يقدم المشرف استراتيجيات تعليمية حديثة ضمن العمل التعاوني بين المعلمين.	2.30	0.75	منخفضة
		الدرجة الكلية	3.63	0.61	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى أن المتوسط الكلي لتقديرات المبحوثين حول دور المشرف التربوي في تطوير العلاقة مع الزملاء بلغ (3.63) بانحراف معياري قدره (0.61)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط. ويُفهم من ذلك أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المشرف التربوي يؤدي دورًا مقبولًا في هذا المجال، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من تفعيل، خاصة في بعض الجوانب التي جاءت بتقدير منخفض.



وقد أظهرت النتائج أن أعلى الفقرات تقييماً كانت الفقرة (40): "يعزز المشرف التربوي المعلمين على تبادل الأدوات التعليمية، والخبرات لتحسين جودة التعليم"، إذ حصلت على متوسط مرتفع (4.20)، تليها الفقرة (39): "يعزز المشرف التربوي قيم العمل التعاوني مع المعلمين" بمتوسط (4.10). وهذا يشير إلى أن المشرفين يُظهرون أداءً جيداً في دعم المعلمين وتشجيعهم على التعاون، وتبادل الموارد والخبرات، وهي ممارسات تُسهم في تحسين الأداء المهني وخلق بيئة تعليمية داعمة.

كما جاءت بعض الفقرات الأخرى أيضاً بتقديرات مرتفعة مثل: الفقرة (43): "يحرص المشرف التربوي على متابعة الزيارات المتبادلة بين المعلمين" بمتوسط (3.90)، والفقرة (41): "يدعم المشرف التربوي تنفيذ مشاريع تربوية مشتركة" بمتوسط (3.85).

وتُظهر هذه النتائج أن المشرف يحرص بدرجة جيدة على دعم التفاعل المهني بين الزملاء عبر أنشطة عملية، وتشاركية، في المقابل، جاءت الفقرة (42): "يسهم المشرف التربوي في بناء بيئة عمل تعاونية من خلال تنظيم لقاءات تربوية" بمتوسط (3.40)، وهي تقع ضمن التقدير المتوسط، مما يشير إلى أن اللقاءات التربوية المنظمة ليست منتظمة، أو فعالة بما فيه الكفاية لتعزيز الروابط المهنية بين المعلمين. أما الفقرة التي حصلت على أدنى تقييم فكانت الفقرة (44): "يقدم المشرف استراتيجيات تعليمية حديثة ضمن العمل التعاوني بين المعلمين"، إذ بلغ متوسطها (2.30)، وهو تقدير منخفض، ويعكس وجود قصور واضح في دور المشرف في دمج الممارسات التعليمية الحديثة ضمن السياق التعاوني.

وتُظهر هذه النتيجة أن الإشراف التربوي في هذا الجانب ما يزال أقرب إلى التقليدية، ويغيب عنه البُعد التطويري المتجدد، خاصة فيما يتعلق بتمكين المعلمين من تبادل أحدث الأساليب، والاستراتيجيات.

وعليه، يمكن القول إن الإشراف التربوي يُسهم بشكل جيد في تعزيز بيئة التعاون بين المعلمين على مستوى تبادل الخبرات، والأنشطة، لكنه بحاجة إلى أن يتوسع ليشمل جوانب أكثر حداثة، كإدخال الاستراتيجيات التعليمية الجديدة، وتنظيم اللقاءات المهنية بشكل منهجي، ومنظّم، لتتحول العلاقة بين المعلمين إلى شراكة مهنية فاعلة تُسهم في رفع جودة التعليم.



نتيجة التساؤل الثاني وتفسيرها:

هل توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات النوع (ذكور، إناث).

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent T (test)، والجدول (12) يبين النتائج.

جدول (12)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent T test) لتقديرات المبحوثين لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقًا لمتغير النوع.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
ذكر	3.84	0.51	-0.546	336	0.585
أنثى	3.87	.0			

يظهر الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) فأقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تطوير أداء المعلمين وفقًا لمتغير النوع، كون مستوى الإحصائية المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الفرضية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن أدوار الإشراف تراعي جوانب عملية فنية وقدرات شخصية لدى المعلمين بغض النظر عن النوع، فإن نوع المعلم ليس مشروط في مستوى ونوع الإشراف الذي يقدم له، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو سمرة ومعمر (2013)، ودراسة فواقة (2023)، ودراسة عريقات (2024)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة اللبدي (2019) التي ظهرت فيها فروقًا في متغير النوع باتجاه الإناث.



نتيجة التساؤل الثالث وتفسيرها:

"هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ فأقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، 6 سنوات – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدولان (13)، (14) يوضحان ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة العملية.

الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	3.85	0.50
من 6 سنوات – 10 سنوات	3.88	0.48
أكثر من 10 سنوات	3.86	0.52

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات المبحوثين لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة العملية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.243	2	0.122	0.489	0.614
داخل المجموعات	83.376	335	0.249		
المجموع	83.619	337			

يلاحظ من جدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة العملية؛ إذ جاء مستوى الدلالة المحسوب أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.



وتعزى هذه النتيجة إلى كون السياسات التربوية موحدة، ومنتظمة بغض النظر عن سنوات الخبرة، مما يجعل المعلمين يلاحظون ذات الأثر، ويقدمون تقديرات متشابهة عن دور الإشراف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سابو والحريري (2019)، ودراسة عريقات (2024) في عدم وجود فروق لمتغير الخبرة، بينما تختلف مع دراسة فواقة (2023) التي كان فيها فروق باتجاه (5 سنوات) فأقل.

نتيجة التساؤل الرابع وتفسيرها:

"هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين بمدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent T test) والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent T test) لتقديرات أفراد الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة).

نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة المحسوبة
خاصة	3.92	0.46	3.124	336	0.002
حكومية	3.73	0.51			

يظهر جدول (15) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وفقاً لمتغير نوع المدرسة، كون الدلالة الإحصائية المحسوبة جاءت أقل من مستوى الدلالة المحددة في الفرضية، وجاءت الفروق باتجاه المدارس الحكومية؛ نظراً لكون المتوسط الحسابي لهذه الفئة أعلى من المتوسط الحسابي للمدارس الخاصة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة.



وتُعزى هذه الفروق إلى أن المعلمين في المدارس الحكومية يحظون بمتابعة دورية، ومباشرة من قبل المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والتعليم، مما يُسهم في تعزيز الوعي بأهمية الإشراف التربوي، ويزيد من فاعليته، أما في المدارس الخاصة، فإن الإشراف التربوي غالبًا ما يكون أقل انتظامًا، ولا يخضع للمعايير نفسها، والمتابعة الرسمية التي تطبق في القطاع الحكومي، مما قد يفسر انخفاض متوسط التقديرات لديهم.

توصيات الدراسة:

- على وزارة التربية والتعليم بفلسطين تطبيق نظام إشرافي شامل مع متابعة دورية وتقييم مستمر للأداء في المدارس الحكومية والخاصة على حدٍ سواء.
- أن تتولى الخدمة المدنية في فلسطين تعزيز تدريب المشرفين التربويين لرفع كفاءة دعمهم للمعلمين.
- على مديري المدارس الحكومية، والخاصة تقديم برامج تدريبية لتحسين مهارات إدارة الصف لدى المعلمين.
- أن تعمل المراكز الإرشادية في محافظة بيت لحم على تقديم نماذج إرشادية في استراتيجيات التخطيط التعليمي للمعلمين والمشرفين التربويين.
- على المشرفين التربويين تعزيز التعاون، والعلاقات المهنية بين المعلمين عبر أنشطة إشرافية تعاونية.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم في فلسطين بمتابعة المدارس الخاصة لضمان جودة الأداء مقارنة بالمدارس الحكومية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع في اللغة العربية:

- أبو سمرة، محمود ومعمّر، مجدي. (2013). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية) كما يراه المعلمون الجدد أنفسهم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، 27(2)، 273-310.
- أبو مديغم، إخلاص عطا. (2024). بناء نموذج مقترح لقياس فاعلية الإدارة المدرسية في تحسين أداء المعلمين في المدارس العربية الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المدراء والمعلمين والمستشارين التربويين. [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.



الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). توزيع المعلمين والمعلمات في فلسطين حسب بيانات السنوات الدراسية 2023-2011. تم الاسترجاع من

https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Teachers_en.html

الحصيني، حاتم والحارثي، منى. (2023). واقع تقويم أداء المعلم في ضوء المؤشرات التعليمية من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة الطائف. مجلة شباب الباحثين-جامعة سوهاج، 3(16)، 616-661.

الخير، رضوان جاب وبوعلاق، صباح. (2021). دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلم الروضة: دراسة ميدانية بالأقسام التحضيرية لجمعية الإرشاد والإصلاح لبلدية جيجل. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل، الجزائر.

دبوس، محمد طالب. (2017). درجة ممارسة المشرفين التربويين العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي في مدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 67-81.

ديهوم، سائلة انصير. (2019). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة زلiten. مجلة الجامعة الأسمرية العلوم التطبيقية، 32(2)، 147-175.

سابو، كلثوم والحريري، رنده. (2019). واقع دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظة جدة من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(12)، 380-434.

الشرباتي، نجا وشعيبات، محمد ورجوب، شريف. (2024). الإشراف التربوي (الواقع والتحديات). المجلة العربية للعلوم والتربية والنفسية، مجلة المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 8(43)، 709-732.

شلش، باسم وحرز الله، حسام. (2017). الإشراف التربوي وعلاقته في التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 17، 293-311.

صبح، باسم ممدوح. (2005). تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. عريقات، سمير أبراهيم. (2024). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين: أنموذج مقترح [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

عليان، أيوب والسعود، راتب. (2024). فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 15(45)، 246-267.

عليان، أيوب. (2024). دليل إداري تربوي لتطوير منظومة الإشراف التربوي في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي، [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.



عودة، فريال. (2023). دور الإشراف التربوي في مجال اللغة العربية في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الثانوية في فلسطين "تصور مقترح إشرافي للغة العربية". [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

فواقة، أمينة إبراهيم. (2023). دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القواسمة، رشدي وأبو الرز، جمال وأبو موسى، مفيد وأبو طالب، صابر. (2012). مناهج البحث العلمي، رام الله: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

كمال الدين، بيان. (2022). الإشراف التربوي وأثره في تحسين أداء المعلمين التعليمي. مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، 2(5)، 48-65.

اللبيدي، نادية جابر. (2019). دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 35(4)، 230-250.

جمع اللغة العربية. (1972). المعجم الوسيط. ط2. اسطنبول: دار الدعوة.

محمد، محمد الزرق ومبارك، أمينة إبراهيم. (2022). دور الإشراف التربوي في الرفع من كفاءة المعلم. مجلة سبها للعلوم الإنسانية، 21(1)، 119-129.

المري، مبارك هادي. (2023). تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في تحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت. مجلة كلية التربية- المنصورة، 121(3)، 1319-1342.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). دليل الإشراف التربوي، رام الله: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2018). معايير المشرف التربوي. رام الله: قسم الإشراف والمتابعة، فلسطين.

References Arabic

Abū Samrah, Maḥmūd w m'r, Majdī. (2013). Dawr al-ishraf al-tarbawī fī Da'm al-Mu'allim al-jadīd fī Filasṭīn (al-muḥāfaẓāt al-Shamālīyah) kamā yarāhu al-mu'allimūn al-judud anfasahum. *Majallat Jāmi'at al-Najāh lil-Abḥāth : al-'Ulūm al-Insāniyah*, 27(2), 273 – 310.

Abū mdyghm, Ikhlāṣ 'Aṭā. (2024). *binā' namūdḥaj muqṭarāḥ li-qiyās fā'iliyat al-Idārah al-madrasīyah fī Taḥsīn adā' al-Mu'allimīn fī al-Madāris al-'Arabīyah al-ibtidā'īyah fī minṭaqat al-Naqab min wījhat naẓar almdrā' wa-al-mu'allimīn wālmstshāryn al-Tarbawīyin*. [aṭrwḥh duktūrah ghayr manshūrah]. al-Jāmi'ah al-'Arabīyah al-Amrīkiyah, Filasṭīn.

al-Jihāz al-Markazī lil-lḥṣā' al-Filasṭīnī. (2023). *Tawzī' al-Mu'allimīn wa-al-mu'allimāt fī Filasṭīn Ḥasab bayānāt al-sanawāt al-dirāsīyah 2011-2023*. tamma alāstrjā' min https://www.pcb.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Teachers_en.html



- al-Ḥaṣīnī, Ḥātim wālḥārthy, Muná. (2023). wāqī‘ Taqwīm adā’ al-Mu‘allim fī ḍaw’ al-Mu‘ashshirāt al-ta‘līmīyah min wījhat naẓar al-mshrfāt altrbyāt fī Madīnat al-Ṭā’if. *Majallat Shabāb al-bāḥṭhyn-jām‘h Sūhāj*, 3(16), 616-661.
- al-Khayr, Raḍwān Jāb wbw‘lāq, Ṣabāḥ. (2021). *Dawr al-ishrāf al-tarbawī fī Taḥsīn al-adā’ al-ta‘līmī li-mu‘allim al-Rawḍah : dirāsah maydānīyah bāl’qsām al-taḥqīrīyah li-Jam‘īyat al-Irshād wa-al-iṣlāḥ li-baladīyat Jjil*. [Risālat mājistīr għayr manshūrah]. Jāmi‘at Muḥammad al-Ṣiddīq ibn yhy-jyjl, al-Jazā’ir.
- Dabbūs, Muḥammad Ṭalīb. (2017). darajat mumārasat al-mshrfyn al-Tarbawīyīn al-‘Alāqāt al-Insānīyah fī majāl al-ishrāf al-tarbawī fī Madīnat Nābulus min wījhat naẓar al-Mu‘allimīn. *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 5(17), 67-81.
- dyhwm, Sālimah anṣyr. (2019). Dawr Asālīb al-ishrāf al-tarbawī fī taṭwīr al-adā’ al-mihnī lil-Mu‘allimīn fī al-Madāris al-thānawīyah fī Madīnat Zlītan. *Majallat al-Jāmi‘ah al-Asmarīyah al-‘Ulūm al-taḥbīqīyah*, 32(2), 147-175.
- sābw, Kulthūm wa al-Ḥarīrī, Randah. (2019). wāqī‘ Dawr al-ishrāf al-tarbawī fī Taḥsīn al-adā’ al-mihnī lm‘lmat al-‘Ulūm bi-al-marḥalah al-thānawīyah fī Muḥāfazāt Jiddah min wījhat nẓrhn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Baḥṭh al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah*, 20(12), 380 – 434.
- al-Sharbātī, Najāt wsh‘ybāt, Muḥammad wrjwb, Sharīf. (2024). al-ishrāf al-tarbawī (al-wāqī‘ wa-al-taḥaddīyāt). al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-al-tarbiyah wa-al-nafsīyah, *Majallat al-Mu‘assasah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Ādāb*, 8(43), 709-732.
- Shalash, Bāsīm wa Ḥīrz Allāh, Ḥusām. (2017). al-ishrāf al-tarbawī wa-‘alāqatuhu fī al-taṭwīr al-mihnī li-mu‘allimī al-riyāḍīyāt fī al-marḥalah al-asāsīyah al-‘Ulyā fī Filastīn. *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*. 17, 293-311.
- Ṣubḥ, Bāsīm Mamduḥ. (2005). *Taqwīm al-Takhṭīl lil-ishrāf al-tarbawī ladā al-mshrfyn al-Tarbawīyīn kamā yarāḥā mdyrw al-Madāris al-thānawīyah fī Muḥāfazāt Shamāl Filastīn*, [Risālat mājistīr għayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Filastīn.
- ‘Urayqāt, Samīr Ibrāhīm. (2024). *Dawr al-mushrif al-tarbawī fī Tanmīyat mahārāt qiyādat al-taghyir ladā Mu‘allimī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī ḍawāḥī al-Quds min wījhat naẓar al-mshrfyn wālmdyryn wa-al-mu‘allimīn : Unmūdḥaj muqtarah*. [aṭrwḥh duktūrāh għayr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al-‘Arabīyah al-Amrīkīyah, Filastīn.
- ‘Alyān, Ayyūb wāls‘wd. (2024). fā‘īliyat manẓūmat al-ishrāf al-tarbawī fī Filastīn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 15(45), 246-267.



- ‘Alyān, Ayyūb. (2024). *Dalil idārī tarbawī li-taṭwīr manẓūmat al-ishrāf al-tarbawī fī Filasṭīn fī ḍaw’ al-wāqī’ wa-al-ittijāhāt al-mu’āṣirah fī al-ishrāf al-tarbawī*, . [aṭrwhh duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Quds, Filasṭīn.
- ‘Awdah, Firyāl. (2023)). *Dawr al-ishrāf al-tarbawī fī majāl al-lughah al-‘Arabīyah fī taṭwīr al-kifāyāt al-ta’līmīyah li-mu’allimī al-marḥalah al-thānawīyah fī Filasṭīn "Taṣawwūr muqtaraḥ ishrāfī lil-lughah al-‘Arabīyah*. [aṭrwhh duktūrāh ghayr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al-‘Arabīyah al-Amrīkiyah, Filasṭīn.
- fwāqh, Amīnah Ibrāhīm. (2023). *Dawr al-mushrif al-tarbawī fī Taḥsīn al-adā’ altdrīsy li-mu’allimī al-Madāris al-ḥukūmiyah fī Madīnat al-Quds min wījhat naẓar al-Mu’allimīn wa-al-mu’allimāt*, [Risālat mājīstīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Najāh al-Waṭāniyah, Filasṭīn.
- al-Qawāsīmāh, Rushdī wa-Abū al-Razz, Jamāl wa-Abū Mūsā, Mufīd wa-Abū Ṭālib, Ṣābir. (2012). *Manāḥij al-Baḥṭh al-‘Ilmī*, Rām Allāh : Manshūrāt Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah.
- Kamāl al-Dīn, bayān. (2022). al-ishrāf al-tarbawī wa-atharuhu fī Taḥsīn adā’ al-Mu’allimīn al-ta’līmī. *Majallat Mu’ashshir lil-Dirāsāt al-istiṭlā’iyah*, 2(5), 48-65.
- al-Labādī, Nādiyah Jābir. (2019). Dawr al-mushrif al-tarbawī fī Da‘m al-Mu’allimīn fī bidāyat t‘yīnḥm min wījhat naẓar al-Mu’allimīn fī mudīrīyāt lqīm wasaṭ al-Urdun, *Majallat Kulīyat altrbyat-Jāmi‘at Asyūt*, 35(4), 230-250.
- Majma‘ al-lughah al-‘Arabīyah. (1972). *al-Mu’jam al-Wasīṭ*. 12. Istanbūl : Dār al-Da‘wah.
- Muḥammad, Muḥammad al-zurq wa-Mubārak, Āminah Ibrāhīm. (2022). Dawr al-ishrāf al-tarbawī fī al-Raf’ min kafā’at al-Mu’allim. *Majallat Sabḥā lil-‘Ulūm al-Insāniyah*, 21(1), 119-129.
- al-Murri, Mubārak Hādī. (2023). Taṣawwūr muqtaraḥ li-taḥqīq Ahdāf al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu’allimīn bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat Kulīyat altrbyat-al-Manṣūrah*, 121(3), 1319-1342.
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta’līm al-‘Ālī al-Filasṭīniyah. (2016). *Dalil al-ishrāf al-tarbawī*, Rām Allāh : al-Idārah al-‘Āmmah lil-ishrāf wa-al-ta’līm al-tarbawī, Filasṭīn.
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta’līm al-Filasṭīniyah. (2018). *ma‘āyīr al-mushrif al-tarbawī*. Rām Allāh : Qism al-ishrāf wa-al-Mutāba‘ah, Filasṭīn.

ثانياً: المراجع في اللغة الإنجليزية:

- Abubakar, A. M. (2015). *The role of educational supervisors towards improving teachers’ performance*. [Unpublished manuscript]. Department of Education, Faculty of Arts and Education, Bauchi State University, Gadau-Nigeria, From: <https://share.google/CO6caEHHgLZihajrT>



- Abuziyad, N. O., & Al-khtib, N. A. (2024). Administrative schools and their relationship to educational supervision. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 21817-21829.
- Altunok, V. (2024). The effect of supervision in education on teacher quality and performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 230–246
- Ceylan, M., & Can, S. (2019). Evaluation of teachers' views on school managers' classroom supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 490–510.
- Daigon, M. E., & Alcopra, A. R. (2024). Instructional supervision practices and efficacy of teachers. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(8), 3738–3746.
- Ismail, I. b. (2018). An important role of educational supervision in the digital age. *Couns-Edu. The International Journal of Counseling and Education*, 3(4), 115–120.
- Jahanian, R., & Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 380–390.
- Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)*, 6(4), 37–55.
- Mulyanti, D. (2023). Educational supervision to improve teachers' learning quality and performance in the new normal era. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3749–3755.
- Murtiningsih, M., Kristiawan, M., & Lian, B. (2019). The correlation between supervision of headmaster and interpersonal communication with work ethos of the teacher. *European Journal of Education Studies*, 6(1), 246–256.
- Saleh, M., & Mutiani. (2021). The role of the principal in increasing teacher performance through periodic academic supervision. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*, 13(2), 1135–1141.
- Sunaryo, Y. (2020). Academic supervision of school principals and teacher performance: A literature review. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 5(2), 17–34.
- Wijaya, N. A. P., Junaidi, J., Simbolon, A. M. Y., Yanti, I., & Sumarni, W. (2023). Leadership concepts in educational supervision. *The 5th Graduate International Conference (GIC) Proceedings*, 1(1), 219–227.
- Wikipedia contributors. (2025). Bethlehem Governorate. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved May 25, 2024, from https://en.wikipedia.org/wiki/Bethlehem_Governorate.



ملحق (1)

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الاستبانة بصيغتها النهائية

دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين

حضرة المعلم.....المحترم.

حضرة المعلمة..... المحترمة.

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثتان بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين. وذلك من أجل استكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من جامعة القدس. وتحقيقاً لأهداف الدراسة نرجو من حضرتكم التفضل بالإجابة عن هذه الاستبانة وفق ما ينطبق مع قناعاتكم حول واقع دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين، شاكرين لكم الإسهام في هذا الجهد التربوي، والمساعدة في جمع البيانات من خلال تعبئة الاستبانة الإلكترونية المرفقة، علماً بأن البيانات التي ستقدمونها لن تكون إلا لأهداف البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

ولكم فائق الاحترام والتقدير

الباحثتان

عفاف شكري حنا مطر

د. نتاشا عمر أبو زياد



القسم الأول: المعلومات الديمغرافية

- 1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2- الخبرة العملية: ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
- 3- نوع المدرسة: ☐ حكومية ☐ خاصة

القسم الثاني: محاور الدراسة

يتكون هذا القسم من خمسة مجالات تُعني بدور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين. يرجى الإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (✓) داخل المربع الذي يعبر عن وجهة نظرهم.

الرقم	الفقرة	الدرجة
		مرتفعة جدًا مرتفعة متوسطة منخفضة منخفضة جدًا
المجال الأول: التخطيط لعملية التدريس.		
1.	يزود المشرف التربوي المعلمين الجدد بخطة دراسية نموذجية.	
2.	يساعد المشرف التربوي المعلم في إعداد خطته الدراسية.	
3.	يدرب المشرف التربوي المعلم على مراعاة الوقت في عملية التخطيط للدروس.	
4.	يشجع المشرف التربوي المعلم على إعداد خطة إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	
5.	يتعاون المشرف التربوي مع المعلم في صياغة الأهداف التعليمية.	
6.	يساعد المشرف التربوي المعلم في الربط بين الخطط الدراسية والأنشطة الصفية.	
7.	ينظم المشرف التربوي الدورات التدريبية في التخطيط الفعال للدروس.	
8.	يؤثر المشرف التربوي المعلم باستراتيجيات	



حديث في التخطيط للدروس

المجال الثاني: المنهاج والمادة التعليمية

9. يناقش المشرف التربوي المعلم في أهداف المنهاج ومحتواه.

10. يوجه المشرف التربوي المعلم لاستخدام مصادر تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي.

11. يتابع المشرف التربوي أساليب تدريس المعلم عند تنفيذ المنهاج.

12. بحث المشرف التربوي المعلم على استخدام دليل المعلم.

13. يناقش المشرف التربوي المعلم في المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب المدرسي.

14. يسهم المشرف التربوي في رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلم.

15. ينظم المشرف التربوي للمعلم دورات تدريبية حول المادة التعليمية.

16. يساعد المشرف التربوي المعلم في معالجة مشكلات المحتوى التعليمي.

17. يعمل المشرف التربوي على تطوير أداء المعلم من خلال دعمه في تنفيذ المنهاج بفاعلية.

المجال الثالث: الزيارة الصفية وإدارة الصف

18. يحدد المشرف التربوي الهدف من الزيارة الصفية مسبقاً.

19. يتفق المشرف التربوي على موعد معين للزيارة الصفية مع المعلم.

20. يُطلع المشرف التربوي إدارة المدرسة على مضمون الزيارة الصفية.

21. يعزز المشرف التربوي المعلم بعد الانتهاء من الزيارة الصفية.



22. يسجل المشرف التربوي ملاحظاته أثناء وجوده

داخل غرفة الصف.

23. يناقش المشرف التربوي المعلم في ملاحظاته بعد

الزيارة الصفية.

24. يشجع المشرف التربوي المعلم على استخدام

استراتيجيات تدريس لإدارة الحصّة.

25. يقدم المشرف التربوي التوجيه والمشورة للمعلم

حول أساليب إدارة الصف.

26. يساعد المشرف التربوي المعلمين في وضع

استراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات

الطلاب.

27. يسهم المشرف التربوي في تحديد نقاط الضعف

والقوة لدى المعلم.

28. يقدم المشرف التربوي للمعلم حلولاً ببناءة حول

مشكلات ظهرت خلال الزيارة الصفية.

29. يدعم المشرف التربوي المعلم في تطوير أساليب

تعليمية بما يتوافق المستجدات التربوية

الحديثة.

30. يُسهم المشرف التربوي في تطوير مهارات إدارة

الصف لدى المعلم من خلال الزيارات

الصفية المنتظمة.

المجال الرابع: التقويم

31. يحث المشرف التربوي المعلم على استخدام

سجل متابعة الطلبة.

32. يدرب المشرف التربوي المعلمين على تطبيق

استراتيجيات التقويم الحديثة.

33. يدرب المشرف التربوي المعلم على بناء اختبارات

متنوعة.

34. يراجع المشرف التربوي دفاتر تحضير المعلمين

ويدون ملاحظاته.



35. يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة واضحة

للمعلم حول أدواته في تقويم تعلم الطلبة.

36. يتابع المشرف التربوي ملاحظاته على سجل

الزيارات الإشرافية.

37. يدرب المشرف التربوي المعلم على تحليل نتائج

الاختبارات.

38. يدعم المشرف التربوي المعلم في مجال التقويم

بما يُسهم في تحسين تعلم الطلبة وتطوير أداء المعلم.

المجال الخامس: تطوير العلاقة مع الزملاء

39. يعزز المشرف التربوي قيم العمل التعاوني مع

المعلمين.

40. يعزز المشرف التربوي المعلمين على تبادل

الأدوات التعليمية والخبرات لتحسين جودة التعليم.

41. يدعم المشرف التربوي تنفيذ مشاريع تربوية

مشتركة.

42. يُسهم المشرف التربوي في بناء بيئة عمل

تعاونية من خلال تنظيم لقاءات تربوية

43. يحرص المشرف التربوي على متابعة الزيارات

المتبادلة بين المعلمين

44. يقدم المشرف استراتيجيات تعليمية حديثة

ضمن العمل التعاوني بين المعلمين.





معوقات تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين

د. عمر عبد العزيز العواجي**

ميمونة يوسف بن عبد الله الروق*

o.alawajee@qu.edu.sa

mymonh4@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم، والفروق في معوقات الخدمات من وجهة نظر المعلمين، والمختصين وفقاً لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة، والوظيفة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية المتاحة Available Random Sample، وتكونت العينة من (108) معلمين وأخصائيين، طبقت عليهم استبانة المعوقات، وتم تحليل النتائج بواسطة (SPSS)، وأشارت النتائج إلى: وجود معوقات بمستوى عالٍ تواجه تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز ضعف السمع في القصيم، لجميع أبعاد الأداة، وبمتوسط حسابي لإجمالي المعوقات (3.83 من 5)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية وفقاً لمتغير (الوظيفة)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في بعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة باتجاه من خبرتهم أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية: معوقات، خدمات النطق والكلام، ضعف السمع، الإعاقة السمعية. القصيم.

* طالبة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

** أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

للاقتباس: الروق، ميمونة يوسف بن عبد الله؛ العواجي، عمر عبد العزيز. (2025). معوقات تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 357-404.

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



Obstacles to Providing Speech and Language Services for the Hearing-Impaired in Qassim Region Schools and Centers: Specialists' Perspectives

Maimonah Yousef Abdullah Al-Rouq^{*}

mymonh4@gmail.com

Dr. Omar Abdulaziz Alawajee^{**}

o.alawajee@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to identify the obstacles to providing speech and language services to the hearing impaired in schools and centers in Qassim, focusing on differences in perceived obstacles based on the variables of (years of experience and job position). The analytical descriptive methodology was followed. The sample, selected randomly, consisted of (108) teachers and specialists who were administered an obstacles questionnaire. The results were analyzed using SPSS. The study findings indicated a high level of obstacles facing the provision of speech and language services in schools and centers for the hearing impaired in Qassim across all dimensions of the study tool, with a total mean score of (3.83 out of 5). Additionally, results showed no statistically significant differences in the obstacles to providing speech and language services for the hearing impaired from the participants' perspective across dimensions and total score based on (job position). However, statistically significant differences were found in the dimension of obstacles related to educational supervision based on years of experience, favoring those with less than five years of experience.

Keywords: Obstacles, speech and language services, hearing impaired, hearing impairment, Qassim.

^{*} Master's Student, Special Education Department, College of Education, Qassim University

^{**} Associate Professor of Special Education, Special Education Department, College of Education, Qassim University.

Cite this article as:: Al-Rouq, Maimonah Yousef Abdullah. & Alawajee, Omar Abdulaziz. (2025). Obstacles to Providing Speech and Language Services for the Hearing-Impaired in Qassim Region Schools and Centers: Specialists' Perspectives. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(5) 357-404.

© 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:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل كبير على اكتساب مهارات النطق والكلام؛ إذ تتفاوت شدة اضطرابات النطق، والكلام وفقاً لشدة الإعاقة السمعية، ويؤكد الزريقات (2005) أن الإعاقة السمعية تُعد أحد أبرز الأسباب وراء اضطرابات النطق عند الأطفال. ويضيف المطيري والجبري (2024)، أن اضطرابات النطق، والكلام: تُعد من أبرز المشكلات التي تواجه ضعاف السمع، وتترك أثرها عليهم بشكل واضح؛ الأمر الذي يحد من تطور الكلام، واللغة وفهمها وانتاجها، أو المحافظة عليها، فضعاف السمع يرون ويشعرون، لكن عليهم التعبير والتواصل، والتفاعل مع من يحيط بهم من خلال اللغة، أو الكلام، ويؤكد ليليا وزهير (2021)، إن الإعاقة السمعية تُعد من أكثر الاعاقات التي تعيق الاندماج المبني، والاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع، ويتباين تأثير الإعاقة السمعية على الطفل ضعيف السمع تبعاً لاستجابة الأفراد المحيطين به وكيفية تقبله.

فالطفل يكتسب اللغة تدريجياً من خلال التفاعل، والتواصل مع الآخرين، ومع الأفراد المحيطين به خصوصاً الوالدين، وبقية الأفراد في الأسرة؛ ليستخدمها في الحديث، والتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والرغبات، والحاجات (صبح، 2016)، ويشير جابر وآخرون (2021) إلى أن اللغة: تُعد ضرورة من ضروريات الحياة والتواصل، ومن المهم استغلال هذه الفرصة لتعليم الطفل قدرًا كبيرًا من الألفاظ، والمفاهيم، والمفردات التي تزيد من محصوله اللغوي، وتساعد على اكتساب المهارات اللغوية.

لذلك سعت عدد من الدراسات للبحث في معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع؛ إذ توصلت دراسة (Lim et al. 2017) إلى: ضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق، واللغة، أما دراسة الشهري وعيسى (2021) فقد توصلت إلى أن: مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة كان مرتفعاً لدى معلمي تدريبات النطق، فيما أشارت نتائج دراسة جاد الله (2022) إلى أن: أخصائي النطق يواجه عدداً من المعوقات أبرزها معوقات تعود إلى الطفل، ثم معوقات تعود إلى أسرة الطفل، ثم إلى المؤسسة، وأخيراً المعوقات التي تعود إلى المجتمع.

وفي ظل هذا التأثير، برزت الحاجة إلى إنشاء مراكز متخصصة لتقديم خدمات النطق والكلام، ولقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً بخدمات النطق، والكلام عمومًا،



وتحديدًا لدى الأطفال ضعاف السمع، إذ ذكر الموسى (2008) أن وزارة التعليم – وزارة المعارف في ذلك الوقت- وافقت عام (1408هـ) على إنشاء أول مركز للسمع، والكلام في معهد الأمل الابتدائي للبنين شرق مدينة الرياض، بعدها توالى افتتاح عدد من المراكز في المملكة، في عدد من المحافظات حتى وصلت عام (1429هـ) إلى (16) مركزًا، وذكر الدوايدة و خليل (2012) أن المملكة العربية السعودية بدأت في الاهتمام بتأهيل مختصين في مجال الكلام، واللغة، من خلال افتتاح أقسام النطق واللغة على مستوى البكالوريوس، والماجستير لتأهيل الأشخاص الراغبين بالعمل في هذا المجال.

وفي ضوء التوسع والتقدم الملحوظ في برامج خدمات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع في المملكة، وزيادة عدد المدارس، والمراكز في السنوات الأخيرة لتقديم تلك الخدمات، يلاحظ أن هناك قلة في الدراسات، والبحوث العربية، والمحلية التي بحثت معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لدى ضعاف السمع؛ وهذا ما دفع الباحثان لإجراء هذه الدراسة، بهدف الكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم تلك الخدمات، ومن خلال ذلك، يمكن تقديم التوصيات اللازمة مما يساعد صانعي القرار في اتخاذ قرارات لمعالجتها.

مشكلة الدراسة:

قدرت الجمعية الأمريكية للسمع، واللغة، والكلام (ASHA) انتشار اضطرابات التواصل في الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (17%) من مجموع السكان، منهم (11%) لديهم قصور في السمع، و(6%) منهم لديهم اضطرابات في الكلام، أو اللغة، أو الصوت. (الناطور وآخرون، 2016)، وذكر حنفي وآخرون (2022) أنه في المملكة المتحدة تم اكتشاف طفل واحد من بين كل (1000) طفل لديهم ضعف سمعي.

وأظهرت بيانات التعداد السكاني الصادرة في عام 2022 بالمملكة العربية السعودية أن نسبة الأفراد ذوي الإعاقة بلغت (5.9%) من إجمالي عدد السكان، وكانت نسبة ذوي الإعاقة السمعية منهم حوالي (6.2%) (الهيئة العامة للإحصاء، 2022). ويُعد ضعف السمع من العوامل الجوهرية التي تؤثر سلبيًا على تطور النطق والكلام لدى الأطفال. وقد أشار مصطفى وحسن (2022) إلى أن فقدان الطفل لحاسة السمع، سواء بشكل جزئي، أو كلي، ينعكس بشكل مباشر على قدرته في التعبير عن أفكاره، ومشاعره باستخدام لغة مفهومة وواضحة.



واختلفت نتائج الدراسات التي تناولت المعوقات، والتحديات المرتبطة بتقديم خدمات النطق، والكلام للأطفال ضعاف السمع، إذ أشارت دراسة الشمراني والقحطاني (2022) إلى أن معلمي تدريبات النطق يواجهون تحديات إدارية، وتعليمية بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود عقبات تؤثر على فاعلية الخدمات المقدمة في هذا المجال، في حين بينت دراسة المنتشري وآخرين (2024) - من خلال مراجعة الأدبيات السابقة في المملكة العربية السعودية بين عامي (2013-2023) - وجود عدد من التحديات التي تواجه مدارس ذوي الإعاقة، أبرزها عدم توفر الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، النطق والتخاطب). ويؤكد ذلك ما ذكره المغيري والزهراني (2022) أن هناك قصوراً في وضوح الإجراءات التي ينفذها معلمو تدريبات النطق في تنمية مهارات السمع والكلام لدى الأطفال زارعي القوقعة، بالإضافة إلى غياب وجود خطة عمل واضحة أو إجراءات تنظيمية تحدد آلية عمل معلمي تدريبات النطق خلال جلسات التدريب، وإنما هي مجهودات شخصية أعدت بشكل عشوائي وليست مبنية على أسس علمية.

وتكتسب دراسة معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع أهمية خاصة في السياق السعودي؛ نظراً لحدثة التجربة في هذا المجال، وندرة الدراسات المتخصصة حوله، وقد لاحظ الباحثان - من خلال زياراتها الميدانية لمدارس، ومراكز رعاية ضعاف السمع - وجود معوقات متنوعة تواجه مقدمي هذه الخدمات، الأمر الذي قد يؤثر سلباً في جودة هذه الخدمات، وفعاليتها، وفي ظل التزايد الملحوظ في أعداد ضعاف السمع، والتوسع المستمر في تقديم الخدمات لهم، تبرز الحاجة الماسة لإجراء المزيد من الدراسات العلمية الرصينة. ومن هذا المنطلق، تأتي الدراسة الحالية كإضافة نوعية للأدبيات النظرية في مجال التربية الخاصة؛ وخدمات النطق والكلام، إذ تسعى إلى تقييم المعوقات التي تعترض خدمات النطق، والكلام في منطقة القصيم، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث، والتطوير في هذا الحقل العلمي المهم، من هنا تبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

1. ما مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق، والكلام (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية، والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين وفقاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع- اختصاصي تخاطب")؟



أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1- مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام: (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين.

2- التعرف من وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين وفقاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع- اختصاصي تخاطب)؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية أي دراسة من أهمية موضوعها، والإضافة المعرفية التي ستقدمها، مما ينطوي على ذلك أهمية نظرية، وتطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: حادثة المتغيرات التي تناولتها الدراسة، وقلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت معوقات النطق والكلام لدى فئة مهمة من فئات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، وهم فئة الأطفال ضعاف السمع.

الأهمية التطبيقية: قد تظهر نتائج الدراسة أوجه القصور في خدمات النطق، والكلام ومعوقات تقديمها في مدارس ومراكز ضعاف السمع الأمر الذي يُسهم في معالجة جوانب القصور بشكل أفضل، وكذلك تجاوز المعوقات، وقد تسهم الدراسة فيما ستقدمه من توصيات ومقترحات للتغلب على معوقات خدمات النطق والكلام المقدمة للأطفال ضعاف السمع، تزويد المكتبة السعودية بأداة سيكو مترية تسهم في قياس معوقات خدمات النطق والكلام لدى ضعاف السمع.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: دراسة معوقات تقديم خدمات النطق والكلام.

الحد البشري: معلمو وأخصائيو النطق والكلام.

الحد الزماني: تم تطبيق أداة هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1446هـ.

الحد المكاني: المدارس والمراكز الخاصة بالأطفال ضعاف السمع في منطقة القصيم.



مصطلحات الدراسة:

المعوقات:

يُعرف الرئيس والخرجي (2010) المعوقات بأنها: "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلبيًا على التعليم، مما يحد أو يقلل من فاعليته أو كفاءته" (ص.624).

كما تُعرف المعوقات بأنها: "جملة ما يحول دون تحقيق شيء ما" (المكانين، 2017، 63).

ويُعرف الباحثان المعوقات إجرائيًا بأنها: المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام التي ترجع إلى: الطفل، والأسرة، والأخصائيين، والإدارة، والمعوقات الفنية والإدارية، كما تقاس من خلال الدرجة التي يتم الحصول عليها في الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

خدمات النطق والكلام:

تُعرفها وزارة التعليم (2020) بأنها: "خدمات يقدمها أخصائيو أمراض النطق واللغة، تشمل تقييم اضطرابات اللغة الكلامية، والعجز في البلع، والاضطرابات المعرفية، وتشخيصها وعلاجها، بما في ذلك اضطرابات صوت الكلام، والتلعثم، واضطرابات الصوت، وعجز اللغة، من خلال خدمات معينة وأجهزة، مثل أجهزة توليد الكلام للاتصالات المعززة والبديلة" (ص.16).

ويُعرف الباحثان الخدمات إجرائيًا بأنها: التقييم والتشخيص، والتخطيط، وتنفيذ البرامج، والتقييم.

الأطفال ضعاف السمع:

تُعرف وزارة التعليم (2020) ضعيف السمع بأنه: "الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين 35 و65 ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية" (ص.17).

ويُعرف الباحثان الأطفال ضعاف السمع إجرائيًا بأنهم: أولئك الأطفال الملتحقين بمدارس، ومراكز القصيم ممن تتراوح خسارتهم السمعية بين (35-65) ديسبل، حسب ملف الحالة في المدرسة، أو المركز.

معلم ضعاف السمع:

تُعرف وزارة التعليم (2020) معلم ضعاف السمع بأنه: "معلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية" (ص.19).



ويُعرّف الباحثان معلم ضعاف السمع إجرائيًا بأنه: المعلم المؤهل لتقديم خدمات التربية الخاصة، وتدرّس التلاميذ ضعاف السمع في مدارس ومراكز القصيم.

أخصائي النطق والكلام:

هو الشخص الذي يقوم بالكشف وعمل التشخيص المناسب من خلال التقييمات المختلفة من أجل رسم خطة علاج لمن لديهم مشاكل في التواصل الكلامي، أو من لديهم عيوب النطق، ويشتمل ذلك الصم وضعاف السمع، بهدف تصحيح عيوب النطق من خلال جلسات تدريبية (American Speech-Language-Hearing Association, 2017).

ويُعرّف الباحثان أخصائي النطق والكلام إجرائيًا بأنه: أحد المختصين العاملين في مدارس، ومراكز القصيم لضعاف السمع، ويقوم بتقييم، وتشخيص، ومعالجة اضطرابات النطق، والكلام، وتنمية مهارات التواصل لدى ضعاف السمع.

إطار نظري ودراسات سابقة:

الإطار النظري:

أولاً: ضعف السمع:

يُعرف ضعف السمع بأنه: حالة معقدة تصيب الأفراد من مختلف الأعمار، وتتنوع أسبابه ومستوياته، وقد يكون مكتسبًا، أو موروثًا، ويُعد الإلحاق بمسببات ضعف السمع، وفهم آثاره أمراً أساسياً للعاملين في مجال تقديم الخدمات التأهيلية، والعلاجية، والداعمة للأطفال ذوي فقدان السمع وأسرههم. (Prelock & Hutchins, 2018)، أما ضعف السمع فيعرّف بأنه: "ذلك الشخص الذي فقد جزءاً من قدرته السميعة ويستطيع فهم ما يدور حوله سواء استخدم المعينات السمعية أم بدونها" (المطيري والجهني، 2024، ص.503).

وتُصنف مستويات حدوث الإعاقة السمعية وفقاً لدرجتها، أو شدتها إلى عدة مستويات يث ذكر ليليا وزهير (2021)، خمسة أنواع هي: سمع طبيعي، أو شبه طبيعي: تكون العتبة السمعية أقل من (20) ديسبل، وفي هذه الحالة لا يواجه الطفل صعوبة في إدراك الكلام، ومع ذلك قد تظهر لديه بعض الاضطرابات في النطق. وعجز سمعي خفيف: تتراوح العتبة السمعية بين (20 و 40) ديسبل، مما يؤدي إلى صعوبة في إدراك أصوات الكلام، بالإضافة إلى عدم القدرة على سماع الأصوات



الضعيفة، أو البعيدة. وعجز سمعي متوسط: تكون العتبة السمعية في هذا المستوى ما بين (40 و70) ديسبل، إذ يصبح من الضروري أن يكون الصوت مرتفعاً نسبياً لكي يتمكن الطفل من إدراكه بشكل مناسب، وعادةً ما يظهر التأخر اللغوي نتيجة طبيعية لهذا النوع من العجز السمعي، وعجز سمعي حاد: تتراوح العتبة السمعية في هذه الحالة بين (70 و90) ديسبل، إذ لا يستطيع الطفل إدراك الأصوات إلا إذا كانت قوية، وفي حال كان الوسط العائلي داعماً ومنتجاً لحالة الطفل، فقد يكتسب الطفل اللغة تدريجياً، أما إذا لم يحظَ بالرعاية المناسبة، فقد يبلغ الطفل سن الرابعة، أو الخامسة دون أن يكون قادراً على الكلام، أو فهم اللغة، وأخيراً عجز سمعي عميق: تكون العتبة السمعية هنا أعلى من (90) ديسبل، ويتطلب هذا المستوى من العجز تدخلاً تأهيليّاً متخصصاً، وإلا فإن الطفل قد يصبح أبكمّاً، ولا يدرك إلا الأصوات الشديدة والقريبة جداً من أذنه.

ويتصف الأطفال ذوو الضعف السمعي بعدد من الصفات المتعلقة بالنطق، والكلام، إذ تشير الدراسات إلى أن الإعاقة السمعية تؤثر تأثيراً كبيراً على النمو اللغوي، فيعاني الطفل ضعيف السمع من محدودية في حصيلته اللغوية، ويتميز كلامه بالبطء مع وجود نبرة غير معتادة، كما يميل إلى استخدام اللغة المرتبطة بالمحسوسات، ويلاحظ تدنٍ في مستوى اللغة المنطوقة لديه نتيجة ضعف البقايا السمعية المتوفرة لديه، مما ينعكس سلباً على اتساع حصيلته اللغوية (الضفيري، 2019) وتنعكس آثار ضعف السمع على قدرة الطفل في فهم اللغة وعلى إنتاج الأصوات، والكلمات التي تُعبر عن هذه اللغة؛ الأمر الذي يؤدي إلى معاناة الأفراد ضعاف السمع من اضطرابات في اللغة مقارنة بلغة أقرانهم السامعين (عبد الحميد، 2023).

ويلخص (القريطي، 2013، كما ورد في الشربيني، 2021) الخصائص اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع بـ: (تأخر نمو اللغة، وتأخر اكتساب اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، ضعف مستوى القدرة على القراءة، تدني الحصيلة، والمفردات اللغوية التي يمكن التعبير بها مقارنة بزملائهم السامعين، الاستجابات اللفظية غير المناسبة، كلامهم يبدو بطيئاً متثاقلاً وذا نبرة غير عادية، اضطرابات وعيوب النطق، والكلام كالنبرة والسرع غير المناسبة، وصعوبة تحديد درجة ارتفاع الصوت، ونغمته، والحذف والإبدال، التباين بين ما يتلقونه من مفردات وما يستخدمونه منها في التعبير، الخلط بين الكثير من القواعد النحوية البسيطة، كالضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام، وبين المذكر، والمؤنث، وظرفي الزمان، والمكان، استخدام تراكيب لغوية غير مناسبة،



وصعوبة إدراك التراكيب اللغوية المعقدة، وتتميز اللغة المكتوبة لذوي الإعاقة السمعية بقصر الجمل، وبساطة تركيبها، وبكونها مفككة وغير مترابطة المعنى، وكثرة الأخطاء النحوية).

ثانياً: اضطرابات النطق والكلام:

يشير ديكرس (2005) Dickers إلى أن ضعف السمع يؤثر على النطق، والكلام، إذ يواجه ضعاف السمع صعوبة في سماع بعض الأصوات الساكنة، مثل أصوات: السين، والشين، وكذلك أصوات التاء، والكاف، وبالتالي، لا تظهر هذه الأصوات في كلامهم، ويصعب على السامع فهم ما يقولون، ويصعب عليهم فهم ما يقوله الآخرون لهم، وبما أنهم قد لا يسمعون أصواتهم بوضوح فقد يتكلمون بصوت عال، أو بسرعة أو بنبرة صوت غير ملائمة.

وتتمثل اضطرابات النطق والكلام في وجود خلل في إنتاج أصوات الكلام، مما يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح لتلك الأصوات، فتظهر عليه أخطاء نطقية أثناء تحدثه. وقد قامت الجمعية الأمريكية للسمع واللغة والكلام (ASHA .n.d) بتسمية هذه الاضطرابات باضطرابات أصوات الكلام، بهدف توضيح المصطلح، وجعله أكثر دقة وشمولية. وقد عرفت الجمعية هذه الاضطرابات بأنها: "اضطرابات تتعلق بأصوات الكلام، أو مقاطع الكلمات، وهي ناتجة عن قصور في الإنتاج الحركي العصبي للأعضاء المسؤولة عن النطق، أو عن صعوبة في إدراك المدخلات السمعية والبصرية، أو عن خلل بنيوي في تمثيل الأصوات، وقد تكون كذلك ناتجة عن أسباب وظيفية غير معروفة، كما قد تشمل الخلل في القواعد الصوتية التي تنظم النظام الصوتي للكلام المسموح به في اللغة" (علي، 2022).

أما من حيث طرق تقييم، وتشخيص اضطرابات النطق، والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع، فتبدأ بالملاحظة المباشرة، أو بالتقييم الأولي لكلام الطفل، مروراً بتقييم أعضاء النطق، وتقييم كفاءة الأداء النطقي باستخدام مقاييس متخصصة، بهدف تحديد قدرة الطفل على نطق جميع الحروف الهجائية بالشكل الصحيح، ومدى تمكنه من ربط الحروف ضمن مقاطع، وكلمات، وجمل بسيطة، أو مركبة، بالإضافة إلى تحديد نوع الاضطراب سواء كان حذفاً، أو إبدالاً، أو تحريفاً، أو إضافة، فضلاً عن تقييم السمع، والتمييز السمعي بين أصوات الحروف المتشابهة مثل: (ز، ظ). (صالح والبيلي، 2020)، وفي السياق ذاته.



وتصنّف اضطرابات النطق والكلام إلى ثلاثة أقسام رئيسة يذكرها الميمني والحزنوي (2022) على النحو الآتي:

1. اضطرابات النطق (Articulation Disorders): وتشير إلى الخلل الظاهر في العملية الحركية الديناميكية لإنتاج الأصوات، إذ تظهر أثناء الكلام، والتلفظ بمجموعة من الأصوات الساكنة الأكثر عرضة للتحريف، وتتمثل هذه الاضطرابات في أخطاء ثابتة في طريقة نطق الأصوات؛ مما يشكل عائقاً في فهم الكلام السليم، وهي أربعة أنواع رئيسة، أولاً: الابدال (Substitution) ويقصد به: استبدال فونيم (صوت) مكان فونيم آخر، أي نطق طفل لصوت غير صحيح بدلاً من الصوت الصحيح في الكلمة. غالباً ما يكون الصوت المستبدل مشابهاً - بشكل كبير - للصوت الصحيح، ثانياً: الحذف (Omission) وفيه يتم حذف صوت، أو مقطع من بداية الكلمة، أو وسطها، أو نهايتها، مما يجعل الكلمة غير مفهومة أو قد يغير معناها (عبد المنعم، 2018)،

وقد يحذف الأطفال أصوات (ج، ش، ف، ر) إذا أتت في أول الكلمة، أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة (جوان وآخرون 2015)، ثالثاً: الإضافة (Addition): يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوت زائد إلى الكلمة، مما قد يغير معناها، أو يجعل النطق غير واضح، مثال على ذلك: "سباح الخير" أو "سليم عليكم". ويذكر سالي وشريفي (2022) أن من بين الأخطاء الشائعة في النطق المتعلقة بالإضافة، إضافة صوت متحرك بين الأصوات الساكنة، أو بعد الساكن الأخير للكلمة؛ مما يؤدي إلى تغيير في المعنى، أو إلى مد غير ضروري في الصوت المتحرك.

وأخيراً التشويه أو التحريف (Distortion): يحدث هذا الاضطراب عندما يصدر الطفل الصوت بطريقة غير صحيحة، لكن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت السليم. على سبيل المثال، قد يتم نطق الحروف بشكل خاطئ دون أن يصل التحريف إلى مستوى الخلط الكامل بين الأصوات، تحدث هذه الحالة غالباً بسبب ازدواجية اللغة، أو بسبب طغيان لهجة معينة، أو وجود مشاكل هيكلية في الأسنان، أو الشفاه. (العتوم والبطاينة، 2017).

2. اضطرابات الصوت (Voice Disorders): ويقصد به الخلل في إنتاج أصوات غير طبيعية تختلف في نوعيتها وطبقها وعلوها، بحيث لا تتناسب مع العمر، أو الجنس، أو التكوين



الجسماني للفرد، ويصنف سيد (2020) اضطرابات الصوت إلى أربعة أنواع هي: أولاً: اضطراب طبقة الصوت (Pitch) : يتمثل هذا الاضطراب في ارتفاع الصوت المهموس بشكل غير طبيعي، بحيث لا يتناسب مع عمر الفرد، أو تكوينه الجسماني، أو جنسه. قد يعاني الفرد من صعوبة في التحكم في صوته؛ مما يجعله على وتيرة واحدة، سواء كانت عالية، أم منخفضة، أم مرتعشة. ثانياً: اضطراب شدة الصوت (Intensity) وتتأثر شدة الصوت بدرجة شدة الأحبال الصوتية، بالإضافة إلى مقدار، ومعدل انسياب هواء الزفير، يمكن أن يشكل الارتفاع الشديد، أو النعومة غير العادية في الصوت علامة على وجود اضطراب في شدة الصوت. ثالثاً: اضطراب نوعية الصوت (Quality) ويظهر من خلال عدم نقاء الصوت الطبيعي، إذ قد يتسم بالصوت المهموس، أو البحة، أو الخشونة، أو الخمخمة، تشمل اضطرابات نوعية الصوت أيضاً نغمة الصوت غير الطبيعية، مثل الصوت الخشن أو الغليظ، أو الهامس، أو البحة، أو رنين الصوت، (الأفونيا، أو اختفاء الصوت (Aphonia) تُعد الأفونيا من أشد أنواع اضطرابات الصوت، إذ يعاني الفرد من اختفاء الصوت بشكل كامل، أو فقدان القدرة على التحدث، في حال عدم وجود سبب عضوي، يمكن أن يكون هذا الاضطراب وظيفياً، أو نفسياً، ويُطلق عليه في هذه الحالة "الأفونيا الهستيرى".

3. اضطرابات الطلاقة الكلامية (Fluency Disorders) وتُعرف اضطرابات الطلاقة الكلامية بعدم تدفق الكلام وانسيابه بشكل طبيعي، إذ تظهر تقطعات، أو وقفات غير متجانسة في الصوت، أو الكلمة، أو الجملة، ويصنف العزة (2016)، والنصيري (2009) اضطراب الطلاقة الكلامية إلى خمسة أنواع هي: أولاً التأتأة (Stuttering) وهي: اضطراب في الطلاقة يظهر بشكل لافت في انقطاع الكلام، مما يعوق قدرة الشخص على التحدث بشكل سلس مع الآخرين، ويعاني الشخص المتأثر من تكرار غير إرادي للحروف، أو المقاطع، مصحوباً باضطراب في التنفس، وحركات غريبة في اللسان، ثانياً السرعة الزائدة في الكلام (Cluttering) تتمثل هذه الحالة في الكلام المضغوط، والسريع بحيث يصعب على المستمع فهم ما يقال، يحدث هذا لعدم التناسق بين القدرة العقلية، والقدرة اللفظية، مما يؤدي إلى صعوبة في الفهم، رغم أن الشخص قد يكون قادراً على الإنتاج اللفظي، ثالثاً: اللثغة (Stammering) وهي استبدال حرف بحرف آخر، مثل استبدال كلمة "مدرسة" بـ "مدرثة". وقد يحدث ذلك بسبب التقليد، أو وجود تشوهات في الفم والأسنان، أو نتيجة لعوامل نفسية، أو اجتماعية تؤثر على النطق، رابعاً تأخر

الكلام: يشير هذا النوع إلى تأخر الطفل في بدء النطق مقارنة بعمره الزمني المفترض، قد تكون هذه الظاهرة نتيجة لعوامل متعددة تؤثر في النمو اللغوي للطفل، وأخيرًا عسر الكلام (Apraxia) هو عدم القدرة على التحكم في إنتاج الكلام بشكل إرادي بسبب صعوبة التنسيق بين الجهاز العصبي، والعضلات المسؤولة عن النطق، ويُعد عسر الكلام اضطرابًا حركيًا يؤثر على قدرة الفرد على تشكيل الكلمات بشكل صحي.

ثالثًا: معوقات تقديم خدمات النطق والكلام:

يواجه تقديم خدمات النطق، والكلام عدد من المعوقات، فيذكر الشهري والطقاطقة (2021) إن تعدد الأدوار، والمهام التي يقوم بها معلم تدريبات النطق تجعله يواجه العديد من المعوقات، خاصة في ظل التعاون مع الفريق متعدد التخصصات من شركاء معلم تدريبات النطق في أداء واجباتهم تجاه التلاميذ ضعاف السمع، وزارعي القوقعة، ويؤدي هذا التعاون إلى تعقيد المشكلات التي قد يواجهها المعلم في التواصل، والتعامل مع الفريق المتعدد التخصصات، ومن أبرز المعوقات التي تتعلق بخدمات النطق والكلام حسب الأبعاد الآتية:

1. المشكلات المتعلقة بمعلمي تدريبات النطق: من المؤكد أن قلة التدريب والإعداد الجيد للمعلم، فضلاً عن عدم معرفته بأساليب وممارسات التدريس المناسبة، بالإضافة إلى ضعف علاقاته مع طلابه، وزملائه، تؤدي إلى العديد من المشاكل التي تنعكس سلباً على أدائه، ومستوى الخدمة التي يقدمها.
2. المشكلات المتعلقة بالأدوات والتجهيزات: إن قدرة المعلم على استخدام الاختبارات المقننة وتطبيقها بشكل فعال تساعد في تشخيص حالة الطفل بدقة، مما يساهم في تصميم خطة علاجية ناجحة.
3. المشكلات المتعلقة بالإدارة وزملاء العمل: تشير الدراسات إلى وجود ارتباط قوي بين نقص الدعم الإداري، وارتفاع معدلات الضغوط، والتحديات التي يعاني منها المعلم، إذ تلعب الإدارة دوراً حيوياً في تقليل هذه الضغوط. كما أن العمل التعاوني بين الزملاء يساهم في تخفيف هذه الضغوط.
4. المشكلات المتعلقة بالأسرة: في الماضي كان المنهج العلاجي يركز بشكل أساسي على معلم تدريبات النطق فقط، ولكن الدراسات الحديثة تشير إلى أهمية منهج يرتكز على الأسرة، إذ يحقق هذا



النهج نتائج أفضل. لذلك، فإن غياب الشراكة الأسرية في برامج ضعاف السمع، وزارعي القوقعة يعد تحدياً آخر يواجه معلم تدريبات النطق.

وعلى الرغم من التطور الذي شهدته برامج التقييم، والتشخيص في المملكة العربية السعودية، فإنه يتخللها عدد من المعوقات التي تحول أمام نجاح عملية التقييم، والتشخيص، تتمثل أبرزها في قصور الجهة المختصة في تحديد مقياس مناسب لتقييم، وتشخيص الطلبة، علاوة على ذلك، عدم تدريب أخصائي النطق، والتخاطب على استخدام تلك المقاييس بشكل ملائم، أيضاً، عدم توفر البيئة المناسبة لإجراء عملية القياس، والتشخيص. (طوخي والحربي، 2023).

دراسات سابقة

أجرى (Lim et al. (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تقديمهم الخدمات ومدى كفاياتهم في تدريب الوالدين للتغلب على المعوقات، استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع آراء معلمي تدريبات النطق في كندا وأستراليا، شملت عينة الدراسة (63) معلماً كندياً، و(81) معلماً أسترالياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: عدم الوعي بدور معلم تدريبات النطق، وعدم وجود مراكز علاجية لمشاكل النطق واللغة تفي باحتياجات الأطفال، وضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق واللغة.

بينما سعت دراسة زين الدين والحميدي (2021) إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى التلاميذ التوحدين من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق، والكلام في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى ما إذا كانت توجد فروق للمعوقات وفقاً لمتغيرات (النوع، والمؤهل، ومقر العمل، وعدد سنوات الخبرة، والدورات المهنية)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتضمنت عينة الدراسة (240) معلماً ومعلمة تدريبات نطق، يتوزعون بواقع (124) ذكراً، و(116) أنثى. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وأشارت النتائج إلى: وجود مستوى مرتفع من المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية، بمتوسط حسابي (3.99)، احتلت المرتبة الأولى المعوقات الخاصة بالطالب، فيما احتلت المعوقات الخاصة بالمعلم المرتبة الأخيرة بين المعوقات. ولم توجد فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق الخطة العلاجية وفقاً لمتغير مقر العمل في اتجاه المناطق الثلاث (المدينة المنورة، جدة، والطائف) مقارنة بمكة المكرمة.



ووجدت فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم التدريسية من (4-6) سنوات، مقارنة بـ (7 سنوات أو أكثر).

وهدفت دراسة الشهري وعيسى (2021) إلى دراسة واقع ومعوقات استخدام معلمي تدريبات النطق للتقنيات المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة جدة. وفقاً لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، والدورات التدريبية. اعتمد الباحثان في تحقيق أهداف الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدما استبانة من إعدادهما كأداة رئيسة لجمع البيانات. شمل مجتمع البحث جميع معلمي تدريبات النطق في مدينة جدة، البالغ عددهم (71) معلماً ومعلمة، بينما تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن: مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.66). وكان أبرز معوق يواجه المعلمين هو تدني الميزانيات الخاصة بالتقنيات المساندة للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام، في حين كان أقل معوق هو أن استخدام التقنيات المساندة يحد من قدرة المعلم على إدارة الحصة.

واستقصت دراسة المانع والسلمي (2021) واقع برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم، وعددهم (85) معلماً. أظهرت النتائج أن: أفراد العينة يرون أن برنامج الإثراء اللغوي يُطبق بانتظام في برامج ومعاهد الصم، وأن هناك معوقات تواجه تفعيل البرنامج، إذ صنف المشاركون المعوقات التي يواجهها التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرتبة الأولى بدرجة "دائماً"، تلتها المعوقات التي يواجهها المعلمون بدرجة "أحياناً"، في حين جاءت طبيعة ومحتوى البرنامج في المرتبة الأخيرة بدرجة "أحياناً". كما أظهرت النتائج أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيرات: (النوع، المؤهل الدراسي، أو الدورات التدريبية في التربية الخاصة والإعاقة السمعية)، بينما وُجدت فروق بناءً على سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (11 سنة فأكثر).

وهدفت دراسة جاد الله (2022) إلى تحديد المعوقات التي تواجه الممارسين عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات النطق، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل، وتكونت



عينتها من (40) فردًا من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع ذوي اضطرابات النطق في مؤسسات التخاطب، واستُخدمت الاستبانة لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن: أخصائي النطق يواجه عددًا من الصعوبات، والتحديات في العمل مع حالات الأطفال ذوي اضطراب النطق، تتمثل في: معوقات تعود إلى الطفل بوزن نسبي (82.85%)، ومعوقات تعود إلى أسرة الطفل بوزن نسبي (79.55%)، ومعوقات ترجع للأخصائي الاجتماعي نفسه، بوزن نسبي (75.63%)، ومعوقات ترجع إلى المؤسسة (78.33%)، ومعوقات تعود إلى المجتمع (86%).

كما هدفت دراسة (Klatte et al. (2022 إلى تحديد التسهيلات، والعوائق، والاحتياجات المتعلقة بإجراء تحليل عينات اللغة من قبل أخصائيي النطق واللغة الهولنديين الذين يعملون مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة، واستخدم المنهج النوعي من خلال إجراء مجموعات التركيز A focus group مع (11) أخصائي نطق ولغة يعملون في علاج اضطرابات النطق واللغة في هولندا. تم تحديد المعوقات، والميسرات، والاحتياجات باستخدام تحليل الموضوع Thematic Analysis وتصنيفها باستخدام إطار المجال النظري Theoretical Domain Framework لمعالجة المعوقات، تم تقييم التغييرات في المعوقات واستخدام تحليل عينات اللغة من خلال استطلاع تم إرساله إلى المشاركين قبل التدريب، وبعده مباشرة وبعده بثلاثة أشهر. أظهرت أبرز النتائج أن العوائق التي تم الإبلاغ عنها في مجموعة التركيز هي افتقار أخصائيي النطق والكلام إلى المعرفة، والمهارات، واستثمار الوقت، والاعتقادات السلبية حول قدراتهم، والاختلافات في الاعتقادات حول دورهم المهني، وعدم وجود تعويض من شركات التأمين الصحي.

وجاءت دراسة الشمراني والقحطاني (2022) بهدف استكشاف التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (174) معلمًا ومعلمةً لتدريبات النطق بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وأبرز ما أشارت إليه، وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، وأن: لدى معلمي تدريبات النطق مستوى متوسط من التحديات الإدارية ككل، وبالمثل التحديات التعليمية.

وجاءت دراسة طوخي والحربي (2023) بهدف التعرف إلى المعوقات التي تواجه تقييم، وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب في المدينة المنورة. تم

تصميم استبانة تضمنت (32) فقرة موزعة على (4) محاور، وهي: (المعوقات المادية، المعوقات المتعلقة بالمقاييس، المعوقات الإدارية، المعوقات البشرية). استجاب عن الاستبانة (109) معلمين ومعلمات من أخصائيي التخاطب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة. أظهرت النتائج أن: مستوى المعوقات في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل كان بدرجة كبيرة، إذ احتل محور (المعوقات المادية) المرتبة الأولى، وتلاه محور (المعوقات الإدارية) في المرتبة الثانية، ثم محور (المعوقات المتعلقة بالمقاييس) في المرتبة الثالثة، بينما جاء محور (المعوقات البشرية) في المرتبة الرابعة والأخيرة. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أخصائيي التخاطب بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور وإناث) أو المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا) أو التدريب المهني أثناء الخدمة (حاصل على تدريب، غير حاصل على تدريب). ومع ذلك، وُجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أخصائيي التخاطب فيما يخص تقدير المعوقات الإدارية لصالح الإناث.

في حين سعت دراسة García-Benavides (2023) إلى استكشاف معرفة وممارسات (12) فرداً من أخصائيي النطق والكلام فيما يتعلق بالثقافة، والعمليات اللغوية لثقافة الصم عند تقييم وعلاج الأطفال الصم، وضعاف السمع الذين تتراوح أعمارهم بين (2 إلى 9 سنوات). واستخدم المنهج النوعي: تصميم بحث دراسة الحالة Case Study Research Design. وقد أدى تحليل البيانات إلى تحديد المواضيع الآتية: (أ) نطاق الممارسة، (ب) العوائق المتعلقة بالممارسات المبنية على الثقافة، واللغة، و(ج) الوعي بأوجه التشابه والاختلاف في اكتساب اللغة، والهياكل في اللغة الإنجليزية، ولغة الإشارة الأمريكية، أكدت النتائج أن أخصائيي النطق والكلام يواجهون عدداً من العوائق، تتعلق بتقييم، وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، وأن معظم الأخصائيين لم يكونوا على علم بوجود تقييمات تستخدم لغة الإشارة الأمريكية باعتبارها اللغة التي يتم فيها توحيد أدوات الاختبار من أجل تقييم المفردات، وعلم الأصوات، والتركيب النحوي، ومهارات السرد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو الكشف عن معوقات خدمات النطق والكلام لدى ذوي الإعاقة السمعية مع دراسة الشمراني والقحطاني (2022)، ودراسة García-Benavides (2023)، في حين هدفت بقية الدراسات إلى تقييم معوقات خدمات النطق، والكلام لدى فئات ذوي



اضطرابات التواصل عمومًا، وتتميز الدراسة الحالية في أنها سعت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام في مدارس، ومراكز ضعاف السمع بمنطقة القصيم، وتعد من الدراسات القليلة – حسب علم الباحثين - التي طرقت هذا الموضوع، ومما تجدر الإشارة إليه استفادة الباحثين من الدراسات السابقة فيما يتعلق بتدعيم مقدمة الدراسة بنتائج الدراسات العلمية السابقة، وكذلك في بناء مشكلة الدراسة الحالية، وإبراز أهميتها بشكل علمي، أيضًا، في اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وفي بناء الأداة المستخدمة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة المرتبطة بوصف الظاهرة وتحليل أبعادها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أخصائيي، وأخصائيات النطق، والكلام في مراكز الرعاية النهارية وعددهم (79) أخصائيًا، وكذلك من معلمي، ومعلمات تدريبات النطق في المدارس، وعددهم (67) معلمًا ومعلمة، فيصبح إجمالي مجتمع الدراسة (146) معلمًا وأخصائيًا في مدارس ومراكز ضعاف السمع في القصيم.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة العشوائية المتاحة Available Random Sample عن طريق توزيع استبانة الكترونية على أفراد المجتمع، وجمعت الردود على الاستبانة الالكترونية حتى وصلت (108) ردود، مثلوا عينة الدراسة، بنسبة (73.97%) من المجتمع، تتوزع العينة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى (31) فردًا خبراتهم أقل من خمس سنوات، و(29) فردًا خبراتهم من (5 إلى 10 سنوات)، و(48) فردًا خبراتهم (أكثر من 10 سنوات)، أما من حيث توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة؛ فقد بلغ عدد معلمي ضعاف السمع (74) معلمًا، فيما بلغ عدد أخصائيي النطق والكلام (34) مختصًا.



أداة الدراسة:

- استبانة (إعداد الباحثين).

صمم الباحثان استبانةً بهدف التعرف على معوقات خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع، ونظراً لأنه لا تتوفر – بحسب ما اطلع الباحثان عليه- استبانة مناسبة لتحقيق هدف الدراسة؛ قام الباحثان بإعداد الاستبانة من خلال مراجعة الأدب النظري، والأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، أهمها، دراسة المزيد والريس (2020)، ودراسة السالم والحميدان (2020)، ودراسة الشمراني، ودراسة القحطاني (2022)، ودراسة الحسني (2022)، ودراسة عبد اللطيف (2023).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال الآتي:

أ- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بغرض التحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم ومن الجامعات المصرية واليمنية، بغرض إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة من حيث انتماء الفقرات إلى الأبعاد والمحاور المحددة، ومناسبة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى ابداء المقترحات، أو التعديلات، أو أي إضافات أخرى، وتم العمل بملاحظات السادة المحكمين للاستبانة، من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات، واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (83%) فأعلى بين المحكمين للإبقاء على فقرات الاستبانة، وأظهرت نتيجة التحكيم اتفاق جميع المحكمين على جميع الفقرات، وتم تعديل صياغة فقرة واحدة (الفقرة رقم 2 في بُعد المعوقات المتعلقة بالإدارة).

2- صدق البناء الداخلي:

تم حساب صدق البناء الداخلي للاستبانة من خلال توزيعها على عينة استطلاعية عددها (35) فرداً من أخصائيي النطق بمدارس ومراكز ضعف السمع في القصيم، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من جهة، وبين مجموع البعد الذي تنتمي إليه، واتضح من خلال تحليل نتائج معاملات ارتباط بيرسون أن معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالإدارة



تراوحت بين (0.704 – 0.841)، أما معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية فقد تراوحت بين (0.680 – 0.817)، فيما تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بفريق العمل بين (0.472 – 0.909)، كما تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بين (0.802 – 0.895)، أما بعد المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات فقد تراوحت معاملات ارتباط فقراته بين (0.744 – 0.903)، وهذا يشير إلى أن كافة الفقرات في الأبعاد الخمسة للاستبانة ترتبط مع مجاميع الأبعاد التي تنتهي إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لجميع الفقرات؛ مما يعني أن جميع الفقرات تشترك في قياس ما وضعت من أجل قياسه وهو معوقات خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم.

أما فيما يتعلق بمدى ارتباط أبعاد الاستبانة ببعضها، وبالدرجة الكلية للاستبانة، تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون أن جميع أبعاد الاستبانة ترتبط ببعضها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، و (0.05)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.670 – 0.865)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق البناء الجيد للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1

ثبات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	المعوقات المتعلقة بالإدارة	5	0.85
2	المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	5	0.89
3	المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	5	0.79
4	المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	5	0.89
5	المعوقات المتعلقة بفريق العمل	5	0.80
	الثبات الكلي للاستبانة	25	0.93

يتضح من الجدول (1) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة تتراوح بين (0.79 - 0.89)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (0.93). وبهذا يُلاحظ أن جميع معاملات الثبات للأبعاد تزيد عن الحد المقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ وهو (0.70)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة، وبالتالي يمكن الثقة في استخدام الاستبانة لجميع البيانات في هذه الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الصورة النهائية للاستبانة من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، بواقع (5) فقرات في كل بُعد. يتم الاستجابة عنها من خلال خمسة بدائل للاستجابة، هي: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1) على التوالي.

ولتسهيل تفسير نتائج الاستبانة استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن فقرات الاستبانة، إذ تم إعطاء وزن للبدائل كما هو موضح سابقاً، ثم تم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.80$ ولتحديد الفئة يتم إضافة هذا النتائج لأقل بديل، وهكذا نستمر في الإضافة لنحصل على التصنيف المبين في الجدول (2) الآتي.

جدول 2

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

مدى المتوسطات	اتجاه الموافقة	المستوى
من 1.80-1.00	عدم الموافقة الشديدة	ضعيفة جداً
من 2.60-1.81	عدم الموافقة	ضعيفة
من 3.40-2.61	الحياد	متوسطة
من 4.20-3.41	موافقة	عالية
من 5.00-4.21	موافقة شديدة	عالية جداً



أساليب المعالجة الإحصائية:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتعرف على خصائص عينتها، وكذلك صدق وثبات الاستبانة، استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً بـ SPSS الإصدار (26)، إذ استخدمت الدراسة كلاً من: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي (Mean)، الانحراف المعياري (Standard Deviation)، وإحصاء تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA وكذلك الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

• نتيجة السؤال الأول ومناقشتها.

نص السؤال الأول هو: ما مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد استبانة معوقات خدمات النطق والكلام، وأبعادها الخمسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3):

عرض المتوسطات الحسابية تنازلياً وانحرافات المعيارية لمستوى معوقات خدمات النطق والكلام

رقم الفقرة	أبعاد المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
3	المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	3.93	0.79	عالية
1	المعوقات المتعلقة بالإدارة	3.87	0.82	عالية
2	المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	3.87	0.95	عالية
4	المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	3.77	0.85	عالية

رقم الفقرة	أبعاد المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
5	المعوقات المتعلقة بفريق العمل	3.74	0.87	عالية
	المتوسط العام للمعوقات	3.83	0.74	عالية

يوضح جدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستبانة معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع في القصيم (3.83 من 5.00)، وبمستوى يشير إلى وجود معوقات (عالية)؛ مما يوضح أن أفراد العينة يؤيدون وجود معوقات عالية تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع (المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل)، يُلاحظ أن جميعها جاءت بمستويات عالية، إذ إن جميع متوسطات الاستجابة على تلك الأبعاد جاءت في الفئة الرابعة التي تشير إلى (معوقات عالية) في أداة الدراسة، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى المعوقات على النحو الآتي:

جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة (3.93 من 5.00)، وبمستوى (عالٍ)، يليها مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالإدارة بمتوسط موافقة (3.87 من 5.00) وبمستوى (عالٍ)، في حين جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة (3.87 من 5.00)، وانحراف معياري (0.95)، وبمستوى (عالٍ)، وجاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات في المرتبة الرابعة بمتوسط موافقة (3.77 من 5.00)، وانحراف معياري (0.85) وبمستوى (عالٍ)، وأخيراً جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بفريق العمل في المرتبة الأخيرة، بمتوسط موافقة (3.83 من 5.00) وبمستوى (عالٍ).

مما سبق، يتضح أن نتائج تحليل بيانات السؤال الأول الخاص بأبرز المعوقات التي تواجه خدمات النطق، والكلام المقدمة للتلاميذ ضعاف السمع في مدارس، ومراكز منطقة القصيم تشير إلى أن مستوى هذه المعوقات جاء عالياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.83 من 5.00)، وهو ما



يعكس وجود تحديات واضحة ومؤثرة تعيق فاعلية هذه الخدمات. ويبدو أن هذه التحديات تتوزع على مختلف الجوانب الإدارية، والفنية، والتنظيمية، والبشرية؛ مما يؤكد ضرورة إجراء مراجعة شاملة للبيئة التعليمية، وخدمات النطق، والكلام، وتحليل ترتيب أبعاد المعوقات، يتبين أن المعوقات المرتبطة بالجلسات التدريبية جاءت في المرتبة الأولى، ما يدل على وجود قصور في انتظام هذه الجلسات، سواء من حيث العدد، أو المدة الزمنية، أو تكامل محتواها العلاجي، وكثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية، وتأثيرها على الوقت، والجهد المخصص للجلسات، الأمر الذي قد ينعكس سلبيًا على تحقيق الأهداف المرجوة من خدمات النطق، والكلام. تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة. ويُفهم من ذلك وجود تحديات محتملة في التخطيط الإداري، أو في دعم السياسات، والقرارات ذات العلاقة بخدمات التربية الخاصة، تعود إلى: ضعف إشراك الإدارة لمعلم تدريبات النطق في عملية اتخاذ القرار، أو أن نماذج تقييم الأداء الوظيفي غير كافية لتلائم طبيعة عمل مختصي ضعاف السمع، أو قلة الحوافز المادية، والمعنوية، وتكليف المختصين بمهام لا ترتبط بصميم مهام الوظيفة.

واحتلت المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي المرتبة الثالثة. مما يعكس وجود فجوة في المتابعة الإشرافية المتخصصة، أو ضعف في التوجيه الفني اللازم لضمان جودة التطبيق، مثل ضعف إلمام المشرف التربوي بمهام معلم تدريبات النطق، أو قصور المتابعة الدورية والمستمرة، وظهرت المعوقات المرتبطة بالتجهيزات المكانية، والأدوات في المرتبة الرابعة، ما يشير إلى قصور في توفر البيئة المناسبة، والأدوات المساندة الضرورية لجلسات التخاطب، كالاقتدار إلى التجهيزات المكانية والأدوات اللازمة للتدريبات، وكذلك الاختبارات المناسبة، مما قد يؤثر على فاعلية البرامج المقدمة. وأخيرًا، جاءت المعوقات المرتبطة بفريق العمل في المرتبة الخامسة، رغم تصنيفها في المستوى العالي، وقد يُعزى ذلك إلى نقص الكوادر المتخصصة، أو ضعف التنسيق بين مختصي النطق، والكلام لضعاف السمع، أو ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل، أو اتخاذ القرارات الارتجالية دون تخطيط مسبق.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المانع والسلمي (2021) التي أظهرت نتائجها أن هناك معوقات تواجه تفعيل برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج، ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم، ودراسة الشهري وعيسى (2021) التي أظهرت نتائجها أن

مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة لدى معلمي تدريبات النطق في جدة كان مرتفعاً، ودراسة (2023) García-Benavides التي أظهرت نتائجها أن اختصاصي النطق والكلام واجهوا عدداً من العوائق، تتعلق بتقييم وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، ودراسة طوخي والحري (2023) التي أظهرت أن مستوى المعوقات في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل كان بدرجة كبيرة. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت نتائجها أن لدى معلمي تدريبات النطق مستوى متوسط من المعوقات الإدارية ككل، وبالمثل المعوقات التعليمية.

ولإثراء تحليل نتائج معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع حسب فقرات كل بعد من أبعاد المعوقات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مستوى معوقات خدمات النطق، والكلام في منطقة القصيم لكل فقرة من الفقرات وفق كل بعد على حدة، كما يتضح من نتائج الجداول الآتية:

البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالإدارة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (4):

عرض المتوسطات الحسابية تنازلياً وانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات الإدارية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	قلة الدورات التخصصية والندوات التوعوية المقدمة لمعلم تدريبات النطق.	3.93	0.99	عالي
3	نقص الأدوات اللازمة وقلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة من الإدارة.	3.91	0.96	عالي
2	نماذج تقييم الأداء الوظيفي غير مكيفة مع طبيعة عمل معلم تدريبات النطق.	3.89	0.90	عالي
1	ضعف إشراك الإدارة لمعلم تدريبات النطق في عملية اتخاذ القرار.	3.88	0.99	عالي



رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	تكليف معلم تدريبات النطق بأعمال لا ترتبط بصميم مهامه الوظيفية.	3.73	1.08	عالي
	متوسط المعوقات المتعلقة بالإدارة	3.87	0.82	عالي

يتضح من الجدول (4) إن بُعد المعوقات المتعلقة بالإدارة جاء بمستوى (عالي)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.87 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات إدارية تواجه خدمات النطق والكلام المقدمة لضعاف السمع في منطقة القصيم.

ويتبين من الجدول السابق أن هناك توافقاً في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالإدارة بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.73 إلى 3.93)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالإدارة، يلاحظ أن الفقرة (4)، "قلة الدورات التخصصية، والندوات التوعوية المقدمة لمعلم تدريبات النطق"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.93 من 5.00)، وانحراف معياري (0.99)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة اهتمام إدارات التعليم بالتدريب المستمر لمعلمي وأخصائيي النطق والكلام لضعاف السمع، وتأهيلهم أثناء الخدمة، في حين جاءت الفقرة (5)، "تكليف معلم تدريبات النطق بأعمال لا ترتبط بصميم مهامه الوظيفية" في المرتبة الأخيرة من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.73 من 5.00). وانحراف معياري (1.08). ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة، فإنها حصلت على موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، مما يشير إلى أن معلمي وأخصائيي النطق، والكلام لضعاف السمع يحملون أعباء، أو مهامًا ليست مرتبطة بمهامهم، الأمر الذي يعيق القيام بمهامهم على أكمل وجه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحيمدي (2021) ودراسة الشمراني والقحطاني (2022) ودراسة طوخي والحربي (2023).

البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5):

عرض المتوسطات الحسابية تنازلياً وانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
5	خلط المشرف التربوي بين مهام معلم تدريبات النطق ومهام معلم ضعاف السمع	3.92	1.00	عالي
2	عدم تخصص المشرف التربوي في مجال اضطرابات النطق والكلام وضعف خبرته في التعامل مع التلاميذ ضعاف السمع.	3.90	1.03	عالي
1	ضعف إلمام المشرف التربوي بمهام معلم تدريبات النطق وخصائص التلاميذ ضعاف السمع.	3.89	1.03	عالي
4	ضعف تقدير المشرف التربوي لجهود معلم تدريبات النطق وعدم معرفته باحتياجاته من الأدوات والتجهيزات.	3.85	1.08	عالي
3	ندرة متابعة المشرف التربوي لعمل معلم تدريبات النطق خلال العام الدراسي وعدم تقديم تقييم عادل.	3.79	1.09	عالي
	متوسط المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	3.87	0.95	عالي

تشير البيانات في الجدول (5) إلى أن بُعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي جاء بمستوى (عالي)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.87 من 5.00)، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالإشراف التربوي أثناء خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع.

أيضاً، يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقاً في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.79 إلى 3.92)، وهي



متوسطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات بمستويات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، يلاحظ أن الفقرة (5) "خلط المشرف التربوي بين مهام معلم تدريبات النطق، ومهام معلم ضعاف السمع"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.92 من 5.00)، وانحراف معياري (1.00)، ويعزو الباحثان ذلك أنه قد يعود إلى أن بعض المشرفين غير متخصصين في مجال اضطرابات النطق والكلام، أو غير متخصصين في الإعاقة السمعية؛ مما يؤدي إلى خلق هذه المعوقات. في حين جاءت الفقرة (3) "ندرة متابعة المشرف التربوي لعمل معلم تدريبات النطق خلال العام الدراسي، وعدم تقديم تقييم عادل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79 من 5.00). وانحراف معياري قدره (1.09)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة عدد الزيارات المخصصة لمتابعة عمل المعلمين، والأخصائيين، أو زيادة أعباء العمل لديهم، ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة، فإن مستوى هذا المعوق كان عاليًا كما يتضح من الجدول السابق.

اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، تواجه معلمي تدريبات النطق.

البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	كثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية والتدريبية تؤثر على الوقت والجهد المخصص للجلسات.	4.07	0.94	عالي
4	ضعف التزام التلاميذ بالمعينات السمعية يعوق تحقيق الأهداف التدريبية.	3.95	0.97	عالي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
2	ندرة توفر نماذج موحدة ومعتمدة من الوزارة للخطط العلاجية تناسب مجال تدريبات النطق.	3.94	0.91	عالي
5	ضعف توفر المعلومات والإجراءات المحددة لجلسات تدريبات النطق مع التلاميذ ضعاف السمع.	3.86	0.98	عالي
3	ضعف تخصيص الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرامج التدريبية.	3.82	1.02	عالي
	إجمالي المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	3.93	0.79	عالي

يتضح من الجدول (6) أن بُعد المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية جاء بمستوى (عالي)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.93 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالجلسات التدريبية أثناء تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقاً في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.82 إلى 3.95)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات بمستويات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، يلاحظ أن الفقرة (1) "كثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية والتدريبية تؤثر على الوقت، والجهد المخصص للجلسات"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (4.07 من 5.00)، وانحراف معياري (0.94)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه قد يعود إلى طبيعة برامج العمل مع ضعاف السمع، خصوصاً أن الجلسات العلاجية يتم تنفيذها بشكل فردي، الأمر الذي يتطلب من المعلم، أو الاختصاصي إنجاز خطط، وتقارير، واستخدام نماذج ورقية لكل طفل على حدة، وهذا قد يعيق عمل المختصين بشكل سلس، وطبيعي. في حين جاءت الفقرة (3) "ضعف تخصيص الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرامج التدريبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82 من 5.00). وانحراف معياري (1.02). وقد يعود ذلك إلى زيادة عدد الحالات الخاصة بكل مختص.



اتفقت هذه النتيجة التي تشير إلى وجود معوقات عالية متعلقة بالجلسات التدريبية أثناء تقديم خدمات النطق والكلام، مع دراسة (2023) García-Benavides التي أظهرت أن أخصائيي النطق والكلام واجهوا عددًا من العوائق، تتعلق بتقييم وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، والعلاجية من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق.

البُعد الرابع: المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	يفتقر المعهد/المركز/البرنامج إلى التجهيزات المكانية والأدوات اللازمة لتدريب التلاميذ ضعاف السمع.	3.86	0.97	عالي جدًا
2	ندرة الاختبارات الرسمية وغير الرسمية والأدوات المساعدة في تشخيص اضطرابات النطق والكلام وتنمية المهارات اللغوية.	3.83	0.96	عالي جدًا
3	قلة تجهيز غرف التدريب بالأدوات الأساسية مثل الحواسيب، خافضات اللسان، القفاذات، والمرآة المستخدمة للتدريب.	3.72	1.04	عالي
4	الغرف المخصصة للتدريب والقياس السمعي تفتقر للمساحة المناسبة والتجهيزات الحديثة وتواجه مشاكل في التكييف والتهوية.	3.71	1.02	عالي
5	تفتقر غرف التدريب للبيئة الهادئة والمريحة للجلسات	3.71	1.03	عالي
	إجمالي المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	3.77	0.85	عالي

يتضح من الجدول (7) أن بُعد المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.77 من 5.00)، وهذا يبين أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية، والأدوات أثناء تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

تبيّن من الجدول السابق أن هناك توافقاً في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.71 إلى 3.86)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات أنها معوقات بمستويات (عالية)، باستثناء الفقرتين (1)، و(2)، فتقع في مستوى المعوقات (عالية جداً).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، يلاحظ أن الفقرة (1) "يفتقر المعهد/المركز/البرنامج إلى التجهيزات المكانية، والأدوات اللازمة لتدريب التلاميذ ضعاف السمع"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.86 من 5.00)، وانحراف معياري (0.97)، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود قصور في توفير الموارد المالية التي تُعد مهمة لتوفير المتطلبات الأساسية لخدمات النطق، والكلام لضعاف السمع. في حين جاءت الفقرة (5) "تفتقر غرف التدريب للبيئة الهادئة، والمريحة للجلسات"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.71 من 5.00). وانحراف معياري (1.03)، ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة فإن مستوى المعوق فيها عالٍ، وقد يعود ذلك لما تتطلبه تدريبات النطق، والكلام من ضرورة توفير بيئة صفية هادئة تسمح للأطفال ضعاف السمع باستخدام حاسة السمع بشكل مناسب، خاصة أن خدمات النطق والكلام تتطلب ذلك، الأمر الذي يصعب فيه توفير بيئة هادئة تماماً خصوصاً أن غالبية صفوف، أو غرف النطق، والكلام تكون داخل المدارس، أو المراكز، ويصعب عزل الأصوات، والضوضاء تماماً عن تلك الغرف.

وتتفق هذه النتيجة - التي تشير إلى وجود معوقات عالية في بعد التجهيزات المكانية والأدوات - مع ما توصلت إليه دراسة Lim et al. (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود مراكز علاجية لمشاكل النطق واللغة تفي باحتياجات الأطفال، ودراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات التي تواجه معلمي تدريبات النطق، ودراسة طوخي والحربي (2023) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالمقاييس



التي تواجه تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائي التخاطب في المدينة المنورة.

البُعد الخامس: المعوقات المتعلقة بفريق العمل:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

عرض المتوسطات الحسابية تنازلياً وانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بفريق العمل

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل.	3.97	0.91	عالي
2	افتقار الأسرة للمعرفة الكافية في التعامل مع المعين السمعى لايها.	3.91	0.90	عالي
4	ضعف إلمام فريق العمل بمهامهم وضعف تقبلهم للملاحظات التي يبديها معلم النطق.	3.71	1.09	عالي
3	ضعف تعاون أعضاء فريق العمل مع معلم تدريبات النطق	3.55	1.19	عالي
5	يتخذ فريق العمل قرارات ارتجالية دون تخطيط مسبق.	3.54	1.15	عالي
	متوسط المعوقات المتعلقة بفريق العمل	3.74	0.87	عالي

يتبين من الجدول (8) أن متوسط بعد المعوقات المتعلقة بفريق العمل جاء بمستوى (عالي)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.74 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بفريق العمل أثناء تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع.

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقاً في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بفريق العمل بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.54 إلى 3.97)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بفريق العمل، يلاحظ أن الفقرة (1) "ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل"، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.97 من 5.00)، وانحراف معياري (0.91)، ويعزو الباحثان ذلك إلى ما للأسرة من دور محوري، ومهم في تدريب الطفل بالمنزل، فالأسرة شريكة أساسية في برنامج الطفل، أو قد يعود ذلك إلى إدراك المختصين لصعوبة تدريب الطفل على مهارات النطق بدون مشاركة فاعلة من الأسرة. في حين جاءت الفقرة (5) "يتخذ فريق العمل قرارات ارتجالية دون تخطيط مسبق" في المرتبة الأخيرة من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.54 من 5.00). وانحراف معياري (1.15)، لذلك جاء هذا المعوق في المرتبة الأخيرة، وبالرغم من ذلك، فإن مستوى المعوق ما يزال عالياً من وجهة نظر العينة، الأمر الذي يتطلب التفكير في آلية للتغلب على تلك المعوقات.

تتفق هذه النتيجة التي تشير إلى وجود معوقات عالية تتعلق بفريق العمل، مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحميدي (2021) التي أظهرت وجود معوقات بمستوى مرتفع تتعلق بالمعلمات، ودراسة ليم وآخرين (2017) Lim et al. التي أظهرت نتائجها ضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق واللغة. ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022)، ودراسة طوخي والحربي (2023) حيث أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بفريق العمل من وجهة نظر المختصين.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص هذا السؤال هو: "هل توجد فروق دالة إحصائية في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين بمدارس ومراكز القصيم وفقاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع-اختصاصي تخاطب")؟" للإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لكل متغير على حدة، وفيما يأتي تفصيلاً لذلك.

1) الفروق في معوقات خدمات النطق والكلام وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في معوقات خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، استخدم الباحثان إحصاء تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9) الآتي:



جدول (9)

قيمة (ف) ودلالاتها للفروق في تقدير عينة الدراسة لمعوقات خدمات النطق والكلام وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد المعوقات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة الاحتمالية
المعوقات المتعلقة بالإدارة	أقل من 5 سنوات	31	4.03	0.73	1.93	0.15
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.98	0.77		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.70	0.88		
المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	أقل من 5 سنوات	31	4.28	0.59	5.10	0.01
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.85	1.06		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.61	0.99		
المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	أقل من 5 سنوات	31	4.03	0.71	1.38	0.26
	من 5 إلى 10 سنوات	29	4.06	0.61		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.79	0.92		
المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	أقل من 5 سنوات	31	4.02	0.61	2.08	0.13
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.73	0.89		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.63	0.93		
المعوقات المتعلقة بفريق العمل	أقل من 5 سنوات	31	3.95	0.83	1.42	0.25
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.68	0.91		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.63	0.87		
الدرجة الكلية للمعوقات	أقل من 5 سنوات	31	4.06	0.52	2.75	0.07
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.86	0.73		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.67	0.83		

باستقراء النتائج في الجدول (9) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع في القصيم، في أبعاد (المعوقات

المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل، وكذلك في الدرجة الكلية لمحور المعوقات) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ كانت قيم الاحتمالية للأبعاد والدرجة الكلية لمعوقات خدمات النطق والكلام أكبر من قيمة مستوى (0.05) وجميعها غير دالة إحصائياً؛ مما يوضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير سنوات الخبرة في تقدير عينة الدراسة لمعوقات تقديم خدمات النطق، والكلام للتلاميذ ضعاف السمع في القصيم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة المهنية، على اختلاف مستوياتها، لا تؤثر بشكل جوهري على إدراك العاملين لطبيعة المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام، الأمر الذي يشير إلى أن هذه المعوقات قد تكون واضحة، ولملموسة لجميع العاملين بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة، نظراً لطابعها البنوي، أو المؤسسي، كالقصور في التجهيزات، أو ضعف التنظيم الإداري، أو غياب الدعم الفني، كما أن تشابه وجهات النظر بين فئات الخبرة المختلفة قد يعكس وجود مشكلات مزمنة، ودائمة لم تشهد تحسناً ملموساً بمرور الوقت، ما يجعلها معوقات مشتركة يدركها العاملون الجدد، وذوو الخبرة الطويلة على حد سواء.

ويتضح من الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في وجهات نظر عينة الدراسة في بُعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي لخدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة حول تقديرهم للمعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بناء على متغير سنوات خبرتهم، ولمعرفة اتجاه الفروق، استخدم الباحثان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

الفروق في المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي لخدمات النطق والكلام من وجهة نظر العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (II)	Mean Difference (I-II)	Std. Error	Sig.
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.44	0.24	0.19
أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	*0.67	0.21	0.01
من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.24	0.21	0.55



يتضح من الجدول (10) أن اتجاه الفروق كان بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) إذ بلغ الفرق بين متوسطي الفئتين (0.67)، وبما أن إشارة الفرق موجبة، فهذا يعني أن الفرق لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات). ولم يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين الفئات الأخرى.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة - فيما يتعلق بالفروق في المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي باتجاه الفئة الأقل خبرة - إلى أن الاختصاصيين حديثي الخبرة (أقل من 5 سنوات) غالباً ما يواجهون فجوة بين توقعاتهم المثالية (التي بنيت خلال الدراسة الأكاديمية، أو التدريب) والواقع العملي في الميدان، فقد يُبالغون في إدراك معوقات الإشراف التربوي بسبب ضعف تفكيرهم الكافي مع بيئة العمل، بالإضافة إلى شعورهم بعدم الدعم الكافي من المشرفين التربويين مقارنةً بذوي الخبرة الذين طوّروا آليات أفضل للتكيف، خصوصاً أن العاملين في المؤسسة المسؤولين عن تقييم المعلمين والاختصاصيين هم المشرفين التربويين، ويُعدون أكثر صلة أثناء العمل بالمعلمين والاختصاصيين؛ لذلك قد يميل قليلو الخبرة إلى المبالغة في تقدير المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي مقارنة بالمعوقات الأخرى المرتبطة بالجانب الإداري، أو التنظيمي مثل المعوقات الإدارية، أو المعوقات المرتبطة بالتجهيزات، أو بفريق العمل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحميدي (2021) التي أشارت إلى وجود فروق في المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى التلاميذ التوحيدين في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم التدريسية من (4-6) سنوات.

الفروق باختلاف متغير الوظيفة:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة (معلم ضعاف سمع - اختصاصي تخاطب)، استخدم الباحثان إحصاء "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11) على النحو الآتي:



جدول (11)

قيمة (ت) ودلائلها للفروق في تقدير عينة الدراسة لمعوقات خدمات النطق، والكلام وفقًا لمتغير الوظيفة

الأبعاد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الاحتمالية
المعوقات المتعلقة بالإدارة	معلم ضعاف سمع	74	3.77	0.83	106	1.82	0.07
	اختصاصي تخاطب	34	4.08	0.76			
المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	معلم ضعاف سمع	74	3.82	0.95	106	0.71	0.48
	اختصاصي تخاطب	34	3.96	0.95			
المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	معلم ضعاف سمع	74	3.91	0.84	106	0.35	0.73
	اختصاصي تخاطب	34	3.97	0.68			
المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	معلم ضعاف سمع	74	3.76	0.86	106	0.21	0.83
	اختصاصي تخاطب	34	3.79	0.82			
المعوقات المتعلقة بفريق العمل	معلم ضعاف سمع	74	3.72	0.90	106	0.28	0.78
	اختصاصي تخاطب	34	3.77	0.84			
الدرجة الكلية للاستبانة	معلم ضعاف سمع	74	3.80	0.78	106	0.77	0.44
	اختصاصي تخاطب	34	3.92	0.66			



يتبين من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم، في أبعاد (المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل)، وكذلك في الدرجة الكلية للمعوقات تُعزى لمتغير الوظيفة، إذ بلغت قيم الاحتمالية لجميع الأبعاد والدرجة الكلية لمعوقات خدمات النطق والكلام على التوالي (0.07، 0.48، 0.73، 0.83، 0.78، 0.44)، وجميعها أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي، فهي غير دالة إحصائية؛ مما يوضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير الوظيفة في تقدير عينة الدراسة لمعوقات تقديم خدمات النطق، والكلام للتلاميذ ضعاف السمع في القصيم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنها قد تعود إلى البيئة المهنية، والتحديات المشتركة التي تعمل فيها عينة الدراسة، إذ يعمل كل من معلمي ضعاف السمع واختصاصيي التخاطب في بيئة تربوية، وعلاجية مقارنة، إذ يتشاركون في تقديم الخدمات التعليمية، والتأهيلية لفئة ضعاف السمع؛ وبالتالي، فإن تقديرهم للمعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام سواء المتعلقة بالإدارة، الإشراف التربوي، أو نقص التجهيزات – تكون مشتركة نظراً لانتمائهم لنظام خدمي واحد، مما يقلل من احتمالية وجود اختلافات جوهرية في وجهات نظرهم؛ لأن كلا الفئتين تعملان بشكل مباشر مع التلاميذ ضعاف السمع هذا التفاعل اليومي يجعلهما على دراية بالمعوقات العملية التي تعترض سبيل تقديم خدمات نطق، وكلام فعالة.

وقد يعكس عدم وجود فروق بين الفئتين وجود تجانس في مستوى الوعي، والإدراك المهني لديهم حول طبيعة المعوقات، إذ إن كلا الفئتين تتطلبان مهارات متخصصة في التعامل مع ضعاف السمع، مما يجعل تقييمهم للمعوقات متشابهاً، كما قد تشير هذه النتيجة إلى وجود اتفاق عام لدى عينة الدراسة على وجود معوقات هيكلية، ونظامية لا ترتبط بالأدوار الفردية لعينة الدراسة من المختصين، وإنما ترتبط بالإدارة العليا، والسياسات، والموارد، وهي مسؤوليات تتجاوز المعلم، والأخصائي على حد سواء.

ومن المهم الإشارة إلى أن عدم وجود فروق يشير إلى اتفاق معلمي ضعاف السمع، وأخصائيي التخاطب على مستوى هذه المعوقات بأنها عالية، وهو ما يعزز من مصداقية النتائج الخاصة



بالتساؤل الثاني للدراسة، التي أشارت إلى وجود مستوى عالٍ من المعوقات، الأمر الذي يدعو إلى التدخل على مستوى السياسات العامة لتحسين جودة الخدمات، والتغلب على المعوقات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

1- أن تقوم وزارة التعليم بالمملكة بتنظيم برامج تدريبية مشتركة للمعلمين، والاختصاصيين العاملين مع ضعاف السمع.

2- على المدارس والمراكز الخاصة بالتربية الخاصة، وذوي الإعاقة السمعية أن تقوم بتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين واختصاصيي التخاطب من خلال إنشاء فرق عمل مشتركة واجتماعات دورية، لتعزيز التكامل المهني، وتحقيق رؤية موحدة في رعاية ضعاف السمع.

3- أن يقوم الصندوق الاجتماعي الخاص برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعياً بتطوير برامج تدريبية مستمرة لمعلمي ضعاف السمع، وأخصائيي التخاطب لتحسين إجراءات جلسات النطق، والكلام تركز على أحدث الأساليب، والتقنيات في تقديم خدمات النطق والكلام، لضمان تعزيز فعالية هذه الجلسات.

مقترحات الدراسة:

من خلال عرض نتائج الدراسة يقترح الباحثان عدد من الدراسات والأبحاث المستقبلية وعلى النحو الآتي:

1- إعادة تطبيق الدراسة نفسها، ولكن باستخدام بطاقة الملاحظة لتقييم معوقات خدمات النطق والكلام.

2- استخدام منهج نوعي (مثل المقابلات) لاستكشاف أسباب التجانس في وجهات نظر عينة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

3- دراسة مقارنة بين مناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية لتحديد الفروق في جودة خدمات النطق والكلام والتحديات المصاحبة لها.



المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية:

- جابر، منة الله عبد المتطلب، قاسم، رانيا محمد علي، والصاوي، رعدة أحمد حلمي. (2021). برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم. مجلة بحوث ودراسات الطفولة: كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم، (14)، 291-326.
- جاء الله، داليا مدثر عبد المحسن. (2022). المعوقات التي تواجه الممارسين عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات النطق. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، 3(20)، 212-248.
- جوان، محمود محمد، هاشم، سامي محمد، والسيد العربي، حميدة. (2015). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، (18)، 748-794.
- الحسني، عبد الحكيم قايد ناجي عايض. (2022). تقييم البرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية في مراكز التربية الخاصة بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إب، اليمن.
- حنفي، ياسمين سعيد، غنيم، محمد، والعميري، محمد. (2022). الفروق في الأداء الوظيفي للنطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة ما قبل المدرسة. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان. 28(6). 63-90.
- الدوايدة، أحمد موسى، و خليل، ياسر فارس. (2012). مدى أهمية وامتلاك اختصاصي معالجة النطق واللغة للكفايات المهنية في (CEC) وفقاً لمعايير جمعية الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة والتربية، 4(9)، 63-105.
- الريس، طارق بين صالح، والخرجي، منال بنت محمد. (2010). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4(34)، 619-683.
- الزريقات، إبراهيم. (2005). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زين الدين، أحلام أحمد جميل، والحميدي، مؤيد عبد الهادي. (2021). معوقات تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلم/ين/بات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13(44)، 37-72.
- السالم، ماجد عبد الرحمن، والحميدان، عهود عبد العزيز. (2020). مدى إلمام أخصائي النطق والكلام بالكفايات الأساسية عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع ضمن جلسات النطق والتخاطب. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10(34)، 103-139.

سالمي، نسرین، وشريفی، أحلام. (2022). تقييم الاضطرابات النطقية لدى الأطفال الصم/الحاملين للمعينات السمعية [رسالة ماجستير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحي فارس بالمدينة.

سيد، وليد فاروق. (2020). بناء معايير ومؤشرات ضبط الجودة في قياس فعالية الخدمات المساندة والبرامج النوعية للأطفال ذوي اضطرابات تخاطب اللغة والكلام ومدى مطابقة مخرجاتها على مؤسسات ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء رؤية التنمية المستدامة 2030 بجمهورية مصر العربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35(4)، 345-412.

الشربيني، دعاء أمجد عرفة. (2021). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريب السمعي والنمذجة لتقويم اضطرابات النطق لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

الشمراي، عبد العزيز خلف، والقحطاني، بدر ناصر. (2022). التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 8(8)، 83-101.

الشهراني، عبد الله مفلح، والطقاطقة، فراس أحمد. (٢٠٢١). المشكلات التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج ومعاهد التربية الخاصة من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة، 21(42)، 245-291.

الشهري، عبدالله بن معيض، وعيسى، أحمد نبوي عبده. (2021). واقع ومعوقات استخدام معلمي تدريبات النطق للتقنيات المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات بمحافظة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(41)، 223-262.

صالح، سهير عثمان محمد، والبيلي، الرشيد اسماعيل الطاهر. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات النطق السليم لدى الأطفال ضعاف السمع للأعمار من (5-10) سنوات بالمركز السوداني للسمع بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا - جامعة النيلين، 15(5)، 852-861.

صبح، إبراهيم محمود محمد. (2016). أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الضيفري، عذاري عيد رمضان. (2019). فعالية برنامج بوتناج للتدخل المبكر في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

طوخي، شذا صابر، والحربي، غادة غازي. (2023). معوقات تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب بالمدينة المنورة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(8)، 116-136.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K191022>



عبد الحميد، آلاء إبراهيم عبد السلام. (2023). *فاعلية برنامج قائم على نظرية معالجة المعلومات لتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

عبد اللطيف، نجلاء فتحي شوقي. (2023). *مستوى الكفايات المهنية الخاصة بمعايير التدخل المبكر لدى اختصاصي النطق والكلام بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الممارسة المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين* (دراسة استطلاعية). *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 3 (116)، 1466-1376.

عبد المنعم، سيد عبد الرحمن سيد. (2018). *برنامج قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية الذاكرة العاملة وعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

العتوم، نعيم علي، والبطاينة، محمد سعد. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي في علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم*. *المجلة التربوية جامعة جندرا*، (124)، 234-199.

العزة، ديمة جمال إبراهيم. (2016). *الخصائص النطقية والفيزيائية في المنتج الكلامي لدى مرضى التلعثم الأصوات الوقفية أنموذجًا* [رسالة ماجستير منشورة]، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.

علي، مروة مختار السيد محجوب. (2022). *واقع اضطرابات النطق واللغة لدى أطفال الشلل الدماغي من وجهة نظر أولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 6 (22)، 130-115.

ليليا، دحدوح، وزهير بوضرسة. (2021). *الخدمات المقدمة لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية*. *مجلة سوسيولوجيا*، 5 (2)، 201-184.

المانع، عبد الرحمن بن عبدالعزيز، والسلي، عبدالعزيز بن شوق. (2021). *مدى فاعلية برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية بمنطقة القصيم*. *مجلة البحوث التربوية والتنوعية*، (8)، 166-129.

المزيد، مصعب بن مزيد، والريس، طارق بن صالح. (2020). *الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4 (12)، 33-1.

مصطفى، أمل عبید، وحسن، سارة نبيل السيد. (2022). *برنامج قائم على استراتيجية تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع*. *مجلة الطفولة والتربية*، 5 (52)، 168-89.

المطيري، ذيب بن تريحيب الجبرين، والجهني، عبد المجيد مبشر. (2024). *اضطرابات التواصل التي تواجه الطلبة ضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين في مدينة بريدة*. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، 32 (1)، 531-495.



المغيري، عادل بن عبيد، والزهراني، علي بن حسن. (2022). تصور مقترح لكفايات معلمي تدريبات النطق العاملين مع التلاميذ زارعي القوقعة في المملكة العربية السعودية وفق الاتجاهات الحديثة والمعايير العالمية. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (119)، 341-382.

المكانين، هشام عبد الفتاح. (2017). معوقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. المجلة التربوية، 31(123)، 51-88.

المنتشري، تماضر، البقي، لطيفة، وسليمان، منى. (2024). تحديات دمج الطلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17(60)، 37-59.

الموسى، ناصر. (2008). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دار القلم. الميمني، إسماعيل محمد، والحزنوي، أمين بن علي. (2022). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطراب التواصل. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 38(3)، 236-274.

الناطور، ياسر، بني مصطفى، عمر، أبو شريحة، أحمد، والكعي، فاطمة. (2016). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة. 40(1)، 84-104.

النصيري، بدر بن فارس. (2009). بناء اختبار مسحي للكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة [أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية].

الهيئة العامة للإحصاء. (2023). نشرة إحصاءات الإعاقة لعام 2023. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم. (2020). دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. المملكة العربية السعودية.

Arabic References

Jabir, Minnah Allāh ‘Abd almttlb, Qāsim, Rāniyā Muḥammad ‘Alī, wālṣāwy, Raghdah Aḥmad Ḥilmī. (2021). Barnāmaj qā'im ‘alā anshīṭat mntswry li-khafḍ aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām ladā al-aṭfāl al-mu‘āqin dhhnyan alqāblyn llt‘Im. *Majallat Buḥūth wa-dirāsāt al-tufūlah : Kulliyat al-Tarbiyah lil-Tufūlah al-mubakkirah Jāmi‘at al-Fayyūm*, (14), 291-326.

Jād Allāh, Dāliyā Mudaththir ‘bdālmḥsn. (2022). al-mu‘awwiqāt allatī tuwājihu almmārsyn ‘inda al-ta‘āmul mā‘a al-aṭfāl dhawī aḍṭrābāt al-nuṭq. *al-Majallah al-‘Ilmiyah lil-Khidmah al-ijtimā‘iyah*, 3 (20), 212-248.

Juwān, Maḥmūd Muḥammad, Ḥāshim, Sāmī Muḥammad, wa-al-sayyid al-‘Arabī, Ḥamīdah. (2015). fa‘āliyat Barnāmaj irshādī mā‘rifi sulūki lil-ḥadd min ba‘ḍ aḍṭrābāt al-nuṭq ladā al-aṭfāl al-muta‘akhhirin lghwyan. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Būr Sā‘id*, (18), 748-794.



- al-Ḥasanī, 'bdālhkym Qāyid Nājī 'Āyid. (2022). *Taqyīm al-barāmij al-Tarbawiyah al-fardiyyah al-muqaddimah li-dhawī al-ī'āqah al-dhihniyyah fi Marākiz al-Tarbiyyah al-khāsshah bi-al-Jumhūriyyah al-Yamaniyyah fi daw' al-ma'āyir al-'Ālamīyyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at ib, al-Yaman.
- Ḥanafī, Yāsamin Sa'id, Ghunaym, Muḥammad, wāl'myry, Muḥammad. (2022). al-Furūq fi al-adā' al-wazīfī lil-nuṭq wa-al-kalām ladā al-aṭfāl d'āf al-sam' bi-marḥalat mā qabla al-Madrasah. *Dirāsāt tarbawiyah wa-ijtimā'iyah. Jāmi'at Hulwān*. 28(6). 63-90.
- Aldwaydh, Aḥmad Mūsā, wa-Khalīl, Yāsir Fāris. (2012). Madā Ahammīyat wāmtlak ikhtisāṣī Mu'ālaḥat al-nuṭq wa-al-lughah Ilkfāyāt al-mihniyyah fi (CEC) wafqan li-ma'āyir Jam'iyat al-aṭfāl ghayr al'adyyn fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. *Majallat al-tufūlah wa-al-tarbiyyah*, 4(9), 63-105.
- al-Rayyis, Ṭariq bayna Ṣāliḥ, wālkhrīj, Manāl bint Muḥammad. (2010). wāqī' wa-mu'awwiqāt Barāmij al-Ta'lim al-'Āli lil-tullāb al-ṣumm wa-dī'āf al-sam' bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyyah Jāmi'at 'Ayn Shams*, 4(34), 619-683.
- Alzryqāt, Ibrāhīm. (2005). *aḍṭrābāt al-kalām wa-al-lughah : al-tashkhiṣ wa-al-'ilāj*. Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Zayn al-Dīn, Aḥlām Aḥmad Jamīl, wālhmydy, Mu'ayyad 'bdālhādy. (2021). Mu'awwiqāt taṭbīq al-khiṭṭah al-'ilājiyyah al-fardiyyah ladā al-ṭalabah dhawī Idṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wihat naẓar m'lm / ibn / āt Tadribāt al-nuṭq fi al-Mintaqah al-Gharbiyyah. *Majallat al-Tarbiyyah al-khāsshah wa-al-ta'hil*, 13(44), 37-72.
- al-Sālim, Mājid 'Abd al-Raḥmān, wālhmydān, 'uhūd 'Abd al-'Azīz. (2020). Madā ilmām akhiṣṣā'i al-nuṭq wa-al-kalām bālkfāyāt al-asāsiyyah 'inda al-'amal ma'a al-tullāb al-ṣumm wa-dī'āf al-sam' ḍimna jalasāt al-nuṭq wāltkhatb. *Majallat al-Tarbiyyah al-khāsshah wa-al-ta'hil*, 10(34), 103-139.
- Sālimī, Nisrīn, wshryfy, Aḥlām. (2022). *Taqyīm al-idṭirābāt al-nuṭqīyah ladā al-aṭfāl al-ṣumm alḥāmīlyn llm'ynāt al-sam'iyah* [Risālat mājistīr manshūrah, Kulīyat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimā'iyah, Jāmi'at Yahyā Fāris bālmadyh].
- Sayyid, Walīd Fārūq. (2020). binā' ma'āyir wa-mu'ashirāt ḍabṭ al-jawdah fi Qiyās fa'aliyat al-Khidmāt al-Musānidah wa-al-barāmij al-naw'iyah lil-aṭfāl dhawī aḍṭrābāt tkhatb al-lughah wa-al-kalām wa-madā muṭābiqah Mkhrijāthā 'alā Mu'assasāt wa-marākiz dhawī al-iḥtiyājāt al-khāsshah fi daw' ru'yah al-tanmiyyah al-mustadāmah 2030jbmhwyh Miṣr al-'Arabīyah. *Majallat al-Baḥth fi al-Tarbiyyah wa-'ilm al-nafs*, 35(4). 345-412.



- al-Shirbīnī, Du‘ā’ Amjad ‘Arafah. (2021). *istirātīyah muqtarahah qā’imah ‘alā al-Tadrib al-Sam’i wālnmdhjih li-taqwīm aḍṭrābāt al-nuṭq ladā al-talāmīdh q’āf al-sam’ bi-al-marḥalah al-ibtidā’iyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Manṣūrah.
- al-Shamrānī, ‘Abd al-‘Azīz Khalaf, wālqḥṭāny, Badr Nāṣir. (2022). al-taḥaddiyāt al-Idāriyah wa-al-ta‘līmīyah allatī tuwājihu Mu‘allimī Tadribāt al-nuṭq fī Barāmij al-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam’. *al-Majallah al-Sa‘ūdiyyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah*. (8). 83-101.
- al-Shahrānī, ‘bdāāllh Muflih, wālqātqḥ, Firās Aḥmad. (2021). al-mushkilāt allatī tuwājihu Mu‘allimī tdrybāt al-nuṭq fī Barāmij wa-ma‘āhid al-Tarbiyah al-khāṣṣah min wījhat nẓrhm. *mjlh altrbyh alkhāṣh*, 21 (42), 245-291.
- al-Shahrī, Allāh ibn Ma‘īd, wa-‘Isā, Aḥmad nbwy ‘Abduh. (2021). wāqī‘ wa-mu‘awwiqāt istikhdam Mu‘allimī Tadribāt al-nuṭq lil-taqniyāt al-Musānidah wa-‘alāqatuhā bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt bi-Muḥāfazat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta‘hīl*, 12 (41), 223-262.
- Ṣāliḥ, Suhayr ‘Uthmān Muḥammad, wālbyly, al-Rashīd Ismā‘īl al-Ṭāhir. (2020). fā‘iliyat Barnāmaj tadribī li-taḥsīn mahārāt al-nuṭq al-salīm ladā al-aṭfāl q’āf al-sam’ ll’ mār min (5-10) sanawāt bi-al-Markaz al-Sūdānī llsm’ bi-Wilāyat al-Kharṭūm. *Majallat al-Dirāsāt al-‘Ulyā-Jāmi‘at al-Nīlayn*, 15 (5), 852-861.
- Ṣubḥ, Ibrāhīm Maḥmūd Muḥammad. (2016). *Anmāt aḍṭrābāt al-nuṭq wa-‘alāqatuhā bālthṣyl ladā ṭalabat al-marḥalah al-asāsiyah al-Dunyā min wījhat naẓar al-Mu‘allimīn fī Muḥāfazat Jarash* [Risālat mājistīr, Jāmi‘at ‘Ammān al-‘Arabīyah]. Qā’idat ma‘lūmāt Dār al-Manzūmah.
- Aldfryr, ‘Idhārī ‘Id Ramaḍān. (2019). *fā‘aliyat Barnāmaj bwrṭāj lil-tadakhkhul al-mubakkir fī Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyah ladā al-aṭfāl q’āf al-sam’* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Zaqāzīq.
- Ṭukhī, Shadhā Ṣābir, wālhrby, Ghādah Ghāzī. (2023). Mu‘awwiqāt Taqyīm wa-tashkhīṣ al-ṭalabah dhawī aḍṭrābāt al-tawāṣul min wījhat naẓar akḥṣā’yy altkhāṭb bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat al-‘Ulūm al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah*, 7 (8), 116-136. [https : / / doi. org / 10. 26389 / AJSRP. K191022](https://doi.org/10.26389/AJSRP.K191022)
- ‘Abd-al-Ḥamīd, Ālā’ Ibrāhīm ‘Abdussalām. (2023). *fā‘iliyat Barnāmaj qā’im ‘alā Naẓariyat Mu‘ālaḥat al-ma‘lūmāt li-taḥsīn al-Istikhdam al-ijtimā’i lil-lughah ladā ‘ayyinah min al-aṭfāl q’āf al-sam’* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Ma‘had al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Arabīyah, Jāmi‘at al-Duwal al-‘Arabīyah.



- Latif, Najlā' Fathī Shawqī. (2023). mustawā al-kifāyāt al-mihniyah al-khāṣṣah bm'ayyir al-tadakhkhul al-mubakkir ladā ikhtiṣāṣi al-nuṭq wa-al-kalām bi-Jumhūriyat Miṣr al-'Arabīyah fī ḍaw' ma'ayir al-mumārasah al-mihniyah li-Majlis al-aṭfāl ghayr al'ādyyn (dirāsah istiṭlā'iyah (. *al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmi'at Sūhāj*, 3 (116), 1376-1466.
- 'Bdālmn'm, Sayyid 'Abd-al-Raḥmān Sayyid. (2018). *Barnāmaj qā'im 'alā Istirāṭijīyāt al-ta'allum al-dhāt li-Tanmiyat al-dhākīrah al-'āmilah wa-'Ilāj ba'd aḍṭrābāt al-nuṭq ladā al-aṭfāl* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Ma'had al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-'Arabīyah, Jāmi'at al-Duwal al-'Arabīyah.
- al-'Atūm, Na'im 'Alī, wālbṭāyinh, Muḥammad Sa'd. (2017). fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī fī 'ilāj aḍṭrābāt al-nuṭq ladā al-aṭfāl al-mu'āqīn fkryan alqāblyn llt'lm. *al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmi'at jdrā*, (124), 199-234.
- al-'Azzah, Dimah Jamāl Ibrāhīm. (2016). *al-Khaṣā'is al-nuṭqīyah wālfyzyā'yh fī al-muntaj al-kalāmī ladā Marqī al-tf'ithm al-aṣwāt al-waqfiyah unamūdhan* [Risālat mājistīr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb wa-al-'Ulūm, Jāmi'at al-Sharq al-Awsat].
- 'Alī, Marwah Mukhtār al-Sayyid Maḥjūb. (2022). wāqī' aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah ladā Aṭfāl alshll aldmaghy min wijhat nazar awliya' amwrhm fī ḍaw' ba'd al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-'Arabīyah li-'Ulūm al-i'āqah wa-al-mawhibah, al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb*, 6 (22), 115-130.
- Lylyā, Daḥdūh, wa-Zuhayr bwd'rsh. (2021). al-Khidmāt al-muqaddimah lf'h al-ashkhaṣ dhawī al-i'āqah al-sam'iyah. *Majallat Sūsiyūlūjiyā*, 5 (2), 184-201
- al-Māni', 'Abd-al-Raḥmān ibn 'Abd-al-'Azīz, wālsimā, 'Abd-al-'Azīz ibn Shawq. (2021). Madā fā'ilīyat Barnāmaj al-ithrā' al-lughawī al-Muqaddim fī Barāmij wa-ma'āhid al-ṣumm min wijhat nazar Mu'allimī al-i'āqah al-sam'iyah bi-Mintaqat al-Qaṣīm. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnw'yh*, (8), 129-166.
- al-Mazīd, Muṣ'ab ibn Mazīd, wālrīs, Tāriq ibn Ṣāliḥ. (2020). al-kifāyāt al-mihniyah li-mu'allimī Tadrībāt al-nuṭq fī Barāmij al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' : ahammiyatuhā wa-madā tawāfuruhā. *al-Majallah al-'Arabīyah li-'Ulūm al-i'āqah wa-al-mawhibah*, 4 (12), 1-33.
- Muṣṭafā, Amal 'Ubayd, wa-Ḥasan, Sārah Nabīl al-Sayyid. (2022). Barnāmaj qā'im 'alā istirāṭijīyah tarākīb kyjān li-khaḍ ba'd mazāhir aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām wa-atharuhu 'alā mahārāt al-tawāṣul ladā al-aṭfāl ḍ'āf al-sam'. *Majallat al-tufūlah wa-al-tarbiyah*. 5 (52). 89-168.



- al-Muṭayrī, Dhīb ibn tryhyb al-Jibrīn, wāljhny, ‘Abd-al-Majīd Mubashshir. (2024). aḍṭrābāt al-tawāṣul allatī tuwājihu al-ṭalabah dī‘āf al-sam‘ min wjhat nazar al-Mu‘allimīn fī Madīnat Buraydah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi‘at al-Qāhirah*, 32 (1), 495-531.
- al-Mughīrī, ‘Ādil ibn ‘Ubayd, wālzhrāny, ‘Alī ibn Ḥasan. (2022). Taṣawwur muqtarah lḵfāyāt Mu‘allimī Tadrībāt al-nuṭq al-‘āmilīn ma‘a al-talāmīdh Zārī‘ī al-qawqa‘ah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah wafqa al-Ittijāhāt al-ḥadīthah wa-al-ma‘āyir al-‘Ālamīyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah – Jāmi‘at al-Manṣūrah*, (119), 341-382.
- Almkānyn, Hishām ‘Abd al-Fattāh. (2017). m‘yqāt al-‘amal bālfryq muta‘addid al-takhaṣṣuṣāt fī Mu‘assasāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Urdun min wjhat nazar mdyryhā wmdyrāthā. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 37 (123), 51-88.
- Almntshry, Tumāḍir, al-Baqmī, Laṭīfah, wslymāny, Munā. (2024). taḥaddiyāt Damaj al-ṭullāb dhawī al-i-‘āqah fī ḍaw’ Mafhūm al-Ta‘līm al-shāmil fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah : murāja‘at manhajīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta’ḥīl*. 17 (60). 37-59.
- al-Mūsā, Naṣir. (2008). *masīrat al-Tarbiyah al-khāṣṣah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah min al-‘azl ilā al-Damj*. Dār al-Qalam.
- al-Maymanī, Ismā‘īl Muḥammad, wāljznwy, Amīn ibn ‘Alī. (2022). wāqī‘ istikhdām Taqniyat al-wāqī‘ al-mu‘azzaz fī Tadrīb al-ṭalabah dhawī lḍṭirāb al-tawāṣul. *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Asyūt*, 38 (3), 236-274.
- al-Nāṭūr, Yāsir, Banī Muṣṭafā, ‘Umar, Abū Shurayḥah, Aḥmad, wālk‘by, Fāṭimah. (2016). qudrat al-Mu‘allimīn ‘alā taḥdīd al-ṭalabah alladhīna y‘ānwīn min aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Abḥāth altrbwyt-jām‘h al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah*. 40 (1). 84-104.
- al-Nuṣayrī, Badr ibn Fāris. (2009). *binā‘ ikhtibār mshy lil-kashf al-mubakkir ‘an al-aṭfāl alladhīna y‘ānwīn min aḍṭrābāt fī al-nuṭq wa-al-lughah fī marḥalat mā qabla al-Madrasah* [uṭrūḥat duktūrāh manshūrah, Kulliyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā, al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah].
- al-Hay‘ah al-‘Āmmah lil-Iḥṣā‘. (2023). *nashrah lḥṣā‘āt al-i-‘āqah li-‘ām 2023*. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.
- Wizārat al-Ta‘līm. (2020). *Dalīl Mu‘allim al-ṭullāb dhawī al-i-‘āqah al-sam‘īyah*. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.



- American Speech-Language-Hearing Association. (2017). *Speech-Language Pathologists*. Retrieved From <https://www.asha.org/Students/Speech-Language-Pathology>.
- Dickers, F., (2005). Hereditary congenital unilateral deafness Anew disorder, *Annals Otology, Rhinogy & Laryngology*, (114), pp., 332-337.
- García-Benavides, Irene S. (2023). *Speech-Language Pathologists' Barriers to Providing Services to the Deaf and Hard of Hearing Children Ages 2–9* [Doctoral dissertation, Abilene Christian University]. Electronic Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.acu.edu/etd>
- Klatte, Inge S.; Heugten, Vera V.; Zwisserlood, R. and Gerrits, E. (2022). Language Sample Analysis in Clinical Practice: Speech-Language Pathologists' Barriers, Facilitators, and Needs. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(1), 1-16. doi: [10.1044/2021_LSHSS-21-00026](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00026)
- Lim, J., McCabe, P., & Purcell, A. (2017). Challenges and solutions in speech-language pathology service delivery across Australia and Canada. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 5(1), 120-128. <http://dx.doi.org/10.5750/ejpch.v5i1.1244>
- Prelock, P & Hutchins, T. (2018). *Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders, Best Practices in Child and Adolescent Behavior*. Springer.





نمذجة العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية (النماء مقابل الثبات) والمشاركة الوالدية

وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة

أ.د. محمد بن سليمان الوطبان**

Wtban@qu.edu.sa

أمامة بنت عيادة صالح العيادة*

Omamh1992@gmail.com

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العقلية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، والتوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين العقلية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية، وتم تطبيق مقياس العقلية الأكاديمية لـ (Dweck, 1999) ترجمة (الدبابي وعبد الرحمن، 2022)، ومقياس المشاركة الوالدية للشريف (2020)، ومقياس انفعالات الإنجاز لبيكرين وآخرين (2002) تعريب الوطبان (2013)، وذلك على عينة قوامها 450 من مجتمع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن العقلية النامية هي السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمستوى مرتفع وبنسبة (59.2%) يليها العقلية الثابتة بنسبة (8.9%)، وكان انفعال الفخر والاستمتاع الأكثر شيوعاً لديهن، بنسبة (65%) بمستوى مرتفع، يليه انفعال الغضب والملل بنسبة (31.7%) وبمستوى مرتفع، ثم انفعال اليأس بنسبة (22.6%)، وكان انفعال الخجل والقلق هو الأقل شيوعاً لديهن، بنسبة (11.8%) بمستوى مرتفع له. وتحققت ثلاثة تأثيرات سببية مباشرة وهي: وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الفخر والاستمتاع، وبين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الخجل والقلق، وبين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، وتظهر التأثيرات غير المباشرة وجود علاقة غير مباشرة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر، والاستمتاع بوجود العقلية الأكاديمية النامية كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية: العقلية الأكاديمية، انفعالات الإنجاز، المشاركة الوالدية، النمذجة السببية..

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

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

للاقتباس: العيادة، أمامة بنت عيادة صالح، الوطبان؛ محمد بن سليمان، (2025). نمذجة العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية (النماء مقابل الثبات) والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(3)، 405-465.

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



Modeling Causal Relationships between Academic Mindset (Growth vs. Fixed), Parental Involvement, and Achievement Emotions among Female Secondary School Students in Buraidah City

Omamah Eyadah Saleh Al-Eyadah*

Omamh1992@gmail.com

Prof. Mohammed Bin Suleiman Al-Watban**

Wtban@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to identify the predominant academic mindsets and achievement emotions among female secondary school students in Buraidah City, and design a causal model explaining the academic mindsets, achievement emotions, and parental involvement interconnection. Dweck's (1999) Academic Mindset Scale, Al-Sharif's (2020) Parental Involvement Scale and Pekrun et al.'s (2002) Achievement Emotions Scale were administered to a sample of 450 students. Findings revealed that a growth mindset was predominant among the students, with a rate of 59.2%, followed by a fixed mindset at 8.9%. Pride and enjoyment emotion was the highest at a rate of 65%, followed by anger and boredom at 31.7%, and despair at 22.6%. Shame and anxiety emotion was the least prevalent, at 11.8%. Three direct causal relationship effects were identified: between growth academic mindset and pride and enjoyment emotion; between a fixed academic mindset and the emotion of shame and anxiety; and between school follow-up and parental assistance with academic tasks and a growth academic mindset. Indirect effects indicated a mediated relationship between school follow-up and parental assistance with academic tasks and pride and enjoyment emotion, with a growth academic mindset acting as a mediating variable.

Keywords: Academic Mindsets, Achievement Emotions, Parental Involvement, Causal Modeling.

* Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

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

Cite this article as:: Al-Eyadah, Omamah Eyadah Saleh. & Al-Watban, Mohammed Bin Suleiman. (2025). Modeling Causal Relationships between Academic Mindset (Growth vs. Fixed), Parental Involvement, and Achievement Emotions among Female Secondary School Students in Buraidah City. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 405-465.

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



مقدمة الدراسة

تحظى مؤسسات التعليم بكافة الدول بالاهتمام والتطوير فمن خلالها تنهض الأمم ويبرز العلماء وتتحقق التنمية الشاملة، كونها الطريق الرئيس لاكتساب الخبرات العلمية والعملية الضرورية في الحياة ومن ثمَّ امداد الوطن بالكفاءات العالية التي تخدمهم وتشرفهم.

وتعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات التي يتفاعل معها الفرد وتؤثر به جنباً إلى جنب مع الأسرة وتعامل الوالدين في بناء شخصيته وتنمية قدراته وتطويرها، ولما كان الاهتمام بالطالب وقدراته ضرورة من ضرورات المجتمع اتسعت دائرة الأبحاث التي تتناول مرونة الذكاء والقدرات المعرفية، ومن بينها أعمال "كارول دويك" حول العقلية النامية مقابل العقلية الثابتة.

وينطلق مفهوم "العقلية" من النظريات الضمنية التي تعني أن الفرد يشكّل إطاراً للحكم على معنى أحداث حياته من خلال تفسيراته المنطقية، ومدى قابلية صفاته الشخصية للتكيف مع هذه الأحداث، ويمكن أن تُعرّف هذه النظرية بأنها الافتراضات الأساسية حول قابلية الصفات الشخصية للتكيف والمرونة، وبحسب النظرية فإن الفرد يمكن أن يكون لديه نظرية ضمنية حول أي سمة شخصية، ويندرج تحت هذه النظرية "النظريات الضمنية للذكاء" التي قسمت الذكاء إلى نظريتين "نظرية الكيان" و "النظرية التزايدية" (Dweck & Yeager, 2012).

وعلى الرغم من استخدام النظريات الضمنية في عدة سياقات كالشخصية، والادراك الاجتماعي، والانفعالات، وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، والكفاءة الذاتية، فإن النظريات الضمنية للذكاء لاقت اهتماماً واسعاً من الباحثين ومن أبرزهم عالمة النفس "كارول دويك" عندما ميّزت بين "نظريات الكيان والنظريات التزايدية" بصياغتها لمفهوم "العقلية الثابتة والنامية"، إذ تشير العقلية الثابتة إلى اعتقاد الفرد بأن سماته الشخصية مثل الذكاء هي ثابتة مع مرور الزمن وعبر الظروف، أما العقلية النامية فتشير إلى اعتقاد الفرد بأن سماته وصفاته الشخصية يمكن تغييرها بزيادة الجهد وتطوير المعرفة والتأثيرات البيئية (Jiang et al., 2023).

"إن النظرة التي تتبناها لنفسك تؤثر تأثيراً عميقاً على الطريقة التي تعيش بها حياتك" هذه المقولة كتبها "دويك" عندما سعت إلى البحث عن كيفية تفكير الأفراد وخاصة أثناء التعلم، وتوصلت إلى أن قدرة الفرد على النجاح وتجاوز الصعاب والعقبات تتأثر بشكل كبير بمفهومه عن قدراته العقلية وكأنه إطار يضعه الفرد ويستجيب للعالم من خلاله، وسمّيت ذلك بـ "العقلية" وهي



مجموعة الأفكار والمعتقدات لدى الفرد، وحددت نوعين من العقلية هما: العقلية النامية والعقلية الثابتة، يعتقد الأفراد المتبنين للعقلية الثابتة بأن الذكاء فطري بيولوجي غير قابل للتعديل أو التغيير، لذا فهم يتجنبون المخاطرة ويخافون من التحدي وبالتالي الحد من الفرص المتاحة لهم، وعلى النقيض فإن الأفراد المتبنين للعقلية النامية يعتقدون بأن الذكاء متغير وقابل للنمو والتغيير وأن بإمكانهم تعلم أي شيء وأن بإمكانهم النجاح طالما أنهم يبذلون المزيد من العمل والجهد (Dweck, 2006).

تبين هذه التوجهات للذكاء كيف يمكن أن يكون لها دور حاسم في طريقة تفكير الأفراد وفي تصرفاتهم وفي انفعالاتهم أيضاً عند مواجهتهم لبعض الصعوبات، فقد بينت الدراسات أن طلاب العقلية النامية يتكيفون بمرونة أكثر بعد تعرضهم لمواقف الفشل ولديهم مرونة أكبر في تفكيرهم وإدراكهم ويميلون لاستخدام الموارد المتاحة لهم بشكل أكثر فاعلية وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المواقف الصعبة، وفي الأبحاث الحديثة تم استكشاف تأثير العقلية على الانفعالات فوجد أن المستويات العليا من العقلية النامية تنبأ بشكل أعلى بالمتعة وكذلك وجود علاقات سلبية بين العقلية النامية والضيق النفسي ونتائجها (Jiang et al., 2023)، ووفقاً للنظرية الضمنية في الذكاء "العقلية" فإن الطلاب ذوي العقلية الثابتة عندما يمرون بتجربة الفشل في حل المشكلات سيشعرون بالملل من المهمة والقلق من اخفاق الأداء، أما الطلاب ذوي العقلية النامية فهم متفائلون ولديهم أمل بأن جهمهم سيؤدي إلى الوصول لنتائج جيدة (Uslu & Durak, 2022).

وفي هذا الصدد تشير انفعالات الانجاز إلى الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم والإنجاز و تشمل مكونات عدة "معرفية وعاطفية ودافعية وفسولوجية وتعبيرية" على سبيل المثال (انفعال القلق) يشتمل على مكون معرفي ومكون عاطفي وهو المشاعر العصبية، ومكون تعبيرية يتضح من خلال تعابير الوجه القلقة، ومكون دافعي يتمثل في التجنب، وتوضح نظرية قيمة الضبط "ليكرون" إطاراً تكاملياً لفهم وتحليل التأثيرات الانفعالية في الممارسات التربوية والسياقات التعليمية، إذ تستند هذه النظرية على افتراض أن هناك نوعين من التقييمات المهمة في انفعالات الإنجاز: أ- التحكم الذاتي في أنشطة الإنجاز ونواتجه. ب- القيمة الذاتية لهذه الأنشطة والنتائج، وتشير النظرية إلى أن الانفعالات المتوقعة يتم تحديدها بناء على التقييمات السابقة فالانفعال إذن "توقع النتيجة وقيمة النتيجة"، كما تتحدث النظرية أيضاً عن أهمية السوابق الاجتماعية والثقافية المرتبطة بإمكانية التحكم



والقيمة التي لها أهمية كبرى في ظهور الانفعال ومنها "دعم الاستقلالية" على افتراض أن البيئات الاجتماعية يمكن أن تشكّل الانفعالات، وكذلك فإن الانفعالات أيضاً تؤثر في البيئات الاجتماعية (Pekrun, 2006).

وفي سياق الحديث عن البيئات الاجتماعية للطلاب تتجه الجهود التربوية في الآونة الأخيرة إلى إبراز دور الأسرة؛ لإدراك الباحثين بالدور المهم الذي تقوم به الرابطة الإيجابية بين الأسرة والمدرسة في تنمية وإثراء تعلم الطلاب وتطويرهم، ولتعزيز الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة لتحقيق رقي وتطوير العملية التعليمية، وهناك العديد من الأبحاث التي أكدت العلاقة بين الأسرة والإنجاز الأكاديمي، وأثر مشاركة الوالدين الإيجابي على تعلم أبنائهم، وتحصيلهم الدراسي، وانخفاض نسبة تغيبهم عن المدارس، والتزامهم بأداء مهامهم الدراسية، فالطالب يصل للنجاح من خلال هذه البيئة الداعمة له (العمر وعمر، 2018).

وتعد المشاركة الوالدية ذات تأثير في تعليم الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم ويأتي ذلك انطلاقاً من النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن العوامل البيئية تؤثر على سلوك الأفراد، فحصول الطالب على الاتصال والدعم والمساندة والمشاركة من والديه يشجعه لبذل مزيد من الجهد والمثابرة للوصول للهدف، كما أن هناك علاقة ما بين المشاركة الوالدية وكفاءة الطلاب الأكاديمية فالطالب حينما يشعر بمشاركة والديه والدعم والمساندة منهما فإنه يستخدم استراتيجيات أكثر فاعلية لإتقان الأنشطة الأكاديمية وزيادة التعلم، وتشير المشاركة الوالدية الأكاديمية إلى الممارسات التي يقوم بها الوالدان تجاه أبنائهم كالمشاعر والمعتقدات حول المعلمين والمدرسة وتقديم الدعم والمساندة والاتصال بالمدرسة ومتابعة الواجبات الدراسية وغيرها (آل سعيد، 2015).

واستناداً إلى نظرية تقرير المصير للاستقلالية والتحكم؛ أظهرت بعض الأبحاث الارتباط الإيجابي للمشاركة الوالدية الداعمة لاستقلال الطالب على تطوره الأكاديمي وقدرته على إيجاد حلول لمشكلاته الأكاديمية، في حين قد يكون تحكم الوالدين الكبير على الابن له أثراً ضاراً على نموه الأكاديمي وشعوره بالذنب لكثرة إلحاح الوالدين، وبالاعتماد على نظرية قيمة الضبط أشارت نتائج بعض الدراسات أن مشاركة الوالدين ارتبطت بشكل إيجابي بانفعالات الطلاب الإيجابية وبشكل سلبي مع انفعالاتهم السلبية فالعوامل البيئية أثرت على تقييمات الطلاب المتعلقة بالقيمة والحكم وهذا ما يتوافق مع النظرية المعرفية الاجتماعية (Teuber et al., 2023; Dong et al., 2020).



وقد تعددت الأدلة حول أهمية المشاركة الوالدية في الإنجاز الأكاديمي والعوامل المرتبطة به، فالموارد التي تتيحها الأسرة لأبنائها كالوقت الذي يقضيه سويًا، واتصالها بمدارس أبنائها، والمناقشات حول القضايا الأكاديمية، وتهيئة البيئة المنزلية، ما هي إلا محفزات للطالب يحتاجها لاكتساب المهارات المعرفية الجديدة ونقلها إلى مواقف جديدة، الذي بدوره يولد سلسلة من المعتقدات حول ذاته وقدراته، إضافةً إلى أن معتقدات والديه مؤثرة أيضًا في بناء معتقداته عن قدرته وما يؤيد ذلك دراسة (Gorleku et al., 2018) التي توصلت إلى تأثير مشاركة الوالدين على العقلية النامية لأبنائهم من خلال ما يحملونه من معتقدات وتوقعات.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة أثناء العمل في تدريس طالبات المرحلة الثانوية، وملاحظة اختلاف الطالبات في رؤيتهن الذاتية لقدراتهن وامكاناتهن العقلية والمعرفية ومدى قدرتهن على مواجهة الصعوبات المتمثلة في حل الأنشطة والواجبات المدرسية وتطلعتهن المستقبلية حول الالتحاق بالتخصصات الجامعية العلمية.

وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع، التي تبين أن الطلاب ينظرون إلى طبيعة قدراتهم بطريقتين: (الثبات، مقابل النماء) فبعضهم ينظرون إلى قدراتهم في الذكاء بأنها سمة ثابتة لا يمكن تطويرها، بينما يرى بعضهم أن القدرة سمة مرنة وبالإمكان تطويرها، وترتبط العقلية الأكاديمية (النامية والثابتة) بمعتقدات الطلاب حول ذواتهم، ويمكن التنبؤ ببعض العوامل المهمة فيما يخص خلفية الطلاب التي أثارها نتائج دراسة (Yu & Mclellan, 2020) من خلال طرحها بعض التساؤلات المهمة التي يجب الاهتمام بها حول الأسباب التي تجعل الطلبة يتبنون ذهنيات ثابتة أو نامية؟ وأشارت إلى أهمية البحث حول معرفة السوابق الذاتية للطلبة والسياقات الاجتماعية التي انبثقت منها فكرة هذا البحث لمعرفة تأثيرات المشاركة الوالدية على الذهنيات الأكاديمية.

كما قامت دراسة (Gorleku et al., 2018) بفحص العلاقة بين التأثيرات الوالدية والعقلية الأكاديمية على ثقافات متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد مشاركة الوالدين - باختلاف البيئات الثقافية - كانت تتنبأ تنبؤاً مباشراً بعقلية أبنائها، وتأثيراً غير مباشر من خلال الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية.



كما تفترض بعض الأدبيات أن هناك رسائل معززة للعقلية الأكاديمية يمكن أن تأتي من الوالدين أو المعلمين من خلال معتقداتهم حول النجاح أو الفشل وهذا بدوره يعمل كمحفز أو مثبط لتبني الطالب عقليات نامية أو ثابتة، على سبيل المثال: عندما تصرّح الأم أن ابنها لا يجيد اللغة الفرنسية -أمام ابنها- (Svensen, 2023).

وتُظهر الدراسات الحديثة أن الطلبة الذين يحظون بدعم من والديهم لديهم فرص أفضل لاكتساب عقليات نامية تجاه التعلم والاعتقاد بأن القدرة على التعلم ليست ثابتة الأمر الذي سيكسبهم العمل الجاد والالتقان، بالإضافة إلى أن توفير الوالدين لمصادر التعلم المعززة، والمناقشات بين الوالدين وأبنائهم حول الواجبات المدرسية، والعلاقات بين الوالدين والمدرسة، لها تأثير إيجابي على مستويات التحصيل الأكاديمي للأبناء، ويقترح بعض الباحثين أن ذلك من شأنه تنمية العقلية الأكاديمية للأبناء فالآباء عندما يمدجون العقلية الأكاديمية النامية ويعززونها من خلال الطرق التي يتعاملون بها مع واجباتهم المنزلية سيجعل أبنائهم يتبنون هذه الأفكار (Waithaka et al, 2017).

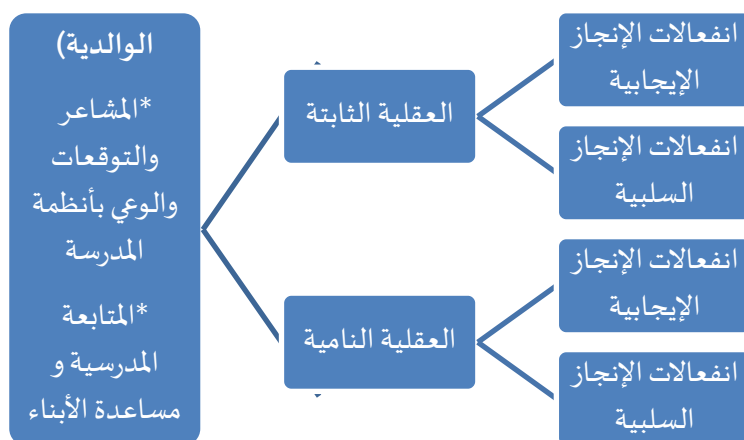
وفي الجانب الآخر تشير دراسة (Karlen et al., 2021) إلى ارتباط انفعالات الإنجاز بالأنشطة والنتائج المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي المشتملة على مشاعر وانفعالات الطالب، لذا قد تعمل العقليات والمفاهيم المتكونة عن الذات كمصادر تحفيزية سابقة لظهور الانفعالات، واستناداً على نظرية قيمة الضبط في انفعالات الإنجاز لبيكرين وآخرين (2006) التي ترى أن إيمان الطالب بقدرته على الضبط والسيطرة لعملية التعلم ونواتجها؛ مؤثر على انفعالاته مما يعزز من استمتاعه بالتعلم وتقليل شعوره بالملل، وبالتالي نجد أن الطلاب المتبنين للعقليات النامية ويعتقدون بإمكانية النجاح والقدرة على التحكم به سيدركون المتعة في التعلم، وفي النقيض سيُشعر الطالب المتبني للعقلية الثابتة إلى عدم القدرة على السيطرة والتحكم أثناء عملية التعلم، وبالتالي الإحساس بالقلق والملل، ومما يؤكد على هذا المنظور دراسة (King et al, 2012) التي حاولت الكشف عن ما إذا كانت النظريات الضمنية للذكاء بإمكانها العمل كمنبئ بظهور انفعالات الإنجاز، وتوصلت إلى أن الاعتقاد بثبات العقليات الأكاديمية تنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق واليأس والملل وعدم ارتباطه بالانفعالات الإيجابية مثل الفخر والمتعة والأمل.

كما قامت دراسة (Dong et al., 2020) بالبحث حول تأثيرات المشاركة الوالدية على انفعالات الإنجاز وتوصلت إلى أن القيمة الأكاديمية والكفاءة الذاتية تتوسط مشاركة الوالدين وانفعالات



الإنجاز وكذلك الارتباط الإيجابي بين المشاركة الوالدية وانفعال "المتعة" والارتباط السلبي بين المشاركة الوالدية وانفعال "الملل"، ويجب التنبيه إلى أن مشاركة الوالدين قد تؤدي إلى آثار سلبية عندما يفرط الوالدين في تقديم المساعدة كحل الواجبات عن الابن التي تخلق فيه اليأس وعدم الشعور بالكفاءة والمعتقدات السلبية عن الذات (Mata et al, 2018).

وبناء على ما سبق نجد أن العوامل البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد كان لها أثر في العقلية النامية والثابتة ومن خلال قراءة بعض الدراسات السابقة يُلاحظ أن العقلية قد تكون مصادر سابقة لظهور الانفعالات كونها تشير إلى عمليات تقييم ذاتية للطالب مرتبطة بقدرته على الضبط والتحكم، وبالتالي التأثير على ظهور الانفعالات وتنظيمها، على سبيل المثال الطالب الذي يعتقد بالعقلية النامية يجد أن بإمكانه التحكم وضبط عملية التعلم من خلال بذل الجهد والنجاح في المهام التعليمية؛ وبالتالي حصوله على المتعة، وفي النقيض سيميل الطالب المعتقد بثبات العقلية إلى شعوره بنقص القدرة على الضبط والتحكم، مما يؤدي إلى القلق والتوتر، ويمكن تصور العلاقة بين المتغيرات حسب النموذج المبدئي الآتي.



أسئلة الدراسة

1. ماهي العقلية الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
2. ماهي انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟



3. ما هو النموذج المفسر للعلاقة بين العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على العقلية الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. التعرف على انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.
3. التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين العقلية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية.

أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج الدراسة في الآتي:

- الأهمية النظرية

- تنبع أهمية الدراسة كونها تحاول التوصل إلى العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز، وبالتالي تقديم افتراضات علمية تساهم في تصميم عدد من النماذج المستقبلية في البحوث المساعدة على تحسين عملية التعلم.
- يُعد متغير العقلية الأكاديمية من المتغيرات التي لم تأخذ حقها ومكانتها في أبحاث البيئة العربية، وستسهم هذه الدراسة بإثراء المعرفة حول المتغير من خلال عرض الأدبيات ذات الصلة.

- إسهام الدراسة في الإضافة إلى الأدبيات النفسية من خلال عرض متغيرات الدراسة.

- الأهمية التطبيقية

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في الإسهام بوضع برامج خاصة لتفعيل دور المشاركة الوالدية في المدارس مما يؤدي إلى زيادة وعي الوالدين بأهمية المشاركة الوالدية والاتصال بالمدرسة وكذلك نشر أهميتها لدى المؤسسات التعليمية والمسؤولين.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين والتربويين بإقامة دورات علمية لإفادة الوالدين بأهمية تأثيرهم الكبير على أبنائهم وما يحملونه من معتقدات تجاه أبنائهم ودورهم في تحسين عقلية أبنائهم واكتسابهم معتقدات ومهارات تساهم في التمسك بالعمل الجاد وبذل مزيد من الجهد يمكنهم من الوصول إلى الهدف.



- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه نظر المهتمين بتطوير المؤسسات التعليمية نحو العمل على برامج تدريبية قائمة على تنمية العقليات الأكاديمية.
- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه المسؤولين والتربويين والمعلمين إلى الاهتمام بانفعالات الطلاب الأكاديمية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على محاولة التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقات بين المشاركة الوالدية والعقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية "بنات" بمدينة بريدة.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات الدراسة

العقليات الأكاديمية "Academic mindset"

منذ زمن طويل كان هناك من يرى أن بالإمكان تطوير السمات الشخصية وتنميتها، خصوصاً عندما يُنظر على القدرات العقلية كمفهوم يحمل بين طياته أوجه نظر متعددة فيبدو وكأنه سمة ثابتة عميقة ذات جذور ثابتة، وعلى الجانب الآخر يمكن أن تؤدي الرغبة القوية للفرد في تطوير هذه القدرة فتبدو وكأنها صفة مرنة وأكثر ديناميكية، من هنا بدأ التركيز على هذا المفهوم، وأطلق عليه اسم "النظريات الضمنية للذكاء" فالنظريات الضمنية هي عبارة عن أفكار ومعتقدات يمكن القبول بها أو رفضها، وسميت ضمنية كونها كامنة لا يدركها الفرد غالباً، وتم تصنيفها إلى نظريات الكيان والنظريات التزايدية، التي طورت فيما بعد إلى العقليات الثابتة والعقليات النامية (Dweck & Yeager, 2019).

وعُرفت العقليات الأكاديمية بأنها: "المواقف أو المعتقدات النفسية والاجتماعية التي يمتلكها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بالعمل الأكاديمي" (Farrington et al., 2012, P.9).

العقلية النامية The growth mindset:

الاعتقاد بأن الذكاء سمة ديناميكية قابلة للتطوير والتغيير ويمكن تحسينها مع بذل الجهد والممارسة بمرور الوقت (Dweck, 2006)، وأنه كلما زاد الجهد المبذول كلما تم الحصول على تعلم



أفضل (Dweck & Master, 2009). ويتبنى أصحاب العقلية النامية عدداً من السمات كما وضحتها (Walton & Crum, 2020):

- معتقدات الجهد الإيجابي: الاعتقاد بأن الاستمرار في العمل والتعلم يمكن أن يحسن القدرة.
- أهداف الإتقان: قبول المهام الصعبة والتحديات كونها تعمل على تطوير القدرة.
- المرونة: تغيير الاستراتيجيات كلما تطلب الأمر، لأن الفشل لا يعني ضعف القدرة وإنما الحاجة لاختيار استراتيجية مناسبة.
- استخدام استراتيجيات إيجابية تساعد في الوصول للإتقان وإلى تنمية التعلم وتطوير الأداء.

العقلية الثابتة The fixed mindset:

الاعتقاد بأن الذكاء فطري وثابت وأن الفرد يولد بخصائص وسمات معينة ثابتة غير قابلة للتغيير ولا يمكن تطويرها بالجهد والممارسة بمرور الوقت (Dweck, 2006) ويتبنى أصحاب العقلية الثابتة عدداً من السمات كما وضحتها (Walton & Crum, 2020):

- معتقدات الجهد السلبي: الاعتقاد بأن زيادة الجهد دليل على القدرة وأن الجهد المبذول عديم الفائدة مع الاعتقاد بثبات القدرة.
- أهداف الأداء / تجنب الأداء: يميل لتجنب التحديات لحماية صورته أمام الآخرين وعدم الرغبة بالظهور بمظهر الفشل.
- الاعتقاد بأن الفشل في المهام دليل على ضعف القدرة.
- أقل استخداماً للاستراتيجيات الفعالة لمواجهة العقبات، وبالتالي انخفاض في مستوى التعلم والأداء.

ويعرّف اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس العقلية لـ (Dweck, 1999) ترجمة (الدبابي وعبد الرحمن، 2022).

ويمكن توضيح أهم الفروق بين العقليتين "النماء/ الثبات" كما أوجزتها (أبو خالد والكيلاني، 2021).



جدول (1)

الفروق بين عقلية النماء وعقلية الثبات

أوجه الاختلاف	عقلية النماء	عقلية الثبات
المهارات	- يعتقد بإمكانية تطوير وتنمية مهاراته من خلال السعي والعمل الجاد	- يعتقد بعدم إمكانية تطور ونمو مهاراته؛ كونها فطرية وثابتة
التحديات	- مواجهة التحديات واعتبارها طريقاً للنجاح ونمو المهارات	- تجنب التحديات واعتبارها طريقاً للفشل
الجهد	- يعتقد بأهمية بذل الجهد للوصول للنجاح	- يعتقد بعدم أهمية الجهد، كون الذكاء فطري
	- يبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الهدف	- يعتقد بأن بذل المزيد من الجهد دليل على نقص الكفاءة
آراء الآخرين	- تقبل آراء الآخرين واعتبارها نقداً بناء يمكن من خلاله تطوير وصقل المهارات	- تجنب آراء الآخرين، واعتبارها تمس الشخصية.
الانتكاسات	- لا يستسلم للفشل.	- الاستسلام للفشل.
	- يعود بقوة ويواصل النجاح.	- إلقاء اللوم على الآخرين.
		- انطفاء الشغف.

المشاركة الوالدية "Parental involvement"

تعددت المفاهيم والآراء حول المشاركة الوالدية، إذ لا يوجد تعريف متفق عليه بين الباحثين؛ ويعود ذلك حسب تركيز كل باحث على السمات المختلفة للمشاركة الوالدية (Ates, 2021)، فالمفاهيم والافتراضات التي يقدمها الباحثون تنطلق من منظورين أساسيين:

أ- المنظور القائم على المدرسة ويتم التركيز فيه على كل ما يفعله الوالدان فيما يتعلق بالمدرسة، ويشمل كيفية تفاعل الأسرة مع المدرسة، وتواصل الوالدين مع موظفي المدرسة، ومساعدة الأبناء وتوجيههم في حل الواجبات المنزلية، والتطوع مع المدارس.

ب- ب- المنظور القائم على الأسرة ويتم التركيز فيه على كل ما يفعله الوالدان وأفراد الأسرة ككل، مثل: مساعدة الأبناء على النمو والتعلم والتنشئة الاجتماعية، فيكون التعلم على نطاق أوسع



بما يتجاوز التعليم الأكاديمي ويشمل كذلك اشتراك الوالدين في الأنشطة التعليمية الأكاديمية وغير الأكاديمية واستراتيجيات الأبوة كتقديم الدفء والتوقعات الإيجابية وغيرها (Hill, 2022).

يصف (okeke, 2014 p.1) مفهوم المشاركة الوالدية بـ "الموقف الذي يرى فيه الآباء بأنهم شركاء نشطون في عملية تعلم أطفالهم"، ويرى (Gonzalez et al., 2005) مشاركة الوالدين على أنها إدراكات الأبناء لمشاركة والديهم في العمل الدراسي لديهم.

ويمكن وصف المشاركة الوالدية بإيجاز بأنها: أنشطة الوالدين في المجالات الأكاديمية لأبنائهم بما في ذلك المساعدة في حل الواجبات المنزلية، إدارة تعلمهم، حضور اجتماعات المعلمين وأولياء الأمور، التواصل مع المعلمين، سلوكيات الوالدين داخل المنزل (Abd-El-Fattah, 2006).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المشاركة الوالدية لـ (الشريف، 2020) وأبعاده الأربعة المتمثلة في (المشاعر والتوقعات، الوعي بالأنظمة المدرسية، دعم الأبناء في المهام المدرسية، المتابعة المدرسية).

انفعالات الانجاز "Achievement Emotions"

عرف بيكرتون انفعالات الإنجاز بأنها: "تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بنشاطات ونواتج عملية التحصيل" (Pekrun, 2006, 317).

ويمكن تعريف انفعالات الإنجاز بأنها: ظاهرة متعددة الأوجه تشتمل على مجموعة من العمليات النفسية المتسقة معاً، التي تتضمن مكونات معرفية، وفسولوجية، ووجدانية ودافعية، ويمكن توضيح ذلك من خلال قلق الاختبارات -على سبيل المثال- إذ نجد أن الطالب يشعر بعدم الارتياح ويحمل مشاعر عصبية كالتوتر "مكون وجداني"، وقلق الفشل في أداء الاختبار ومخاوف من الرسوب "مكون معرفي" وزيادة في دقات القلب والتعرق "مكون فسيولوجي"، ورغبة في الهروب من الموقف "مكون دافعي" (pekrun, 2006; pekrun et al., 2014).

وينظر إلى انفعالات الإنجاز - حسب نظرية قيمة الضبط - بأنها عبارة عن هياكل منظمة هرمياً متعددة المكونات، تتضمن المكونات الوجدانية والمعرفية والدافعية والفسولوجية، إذ تمثل



هذه المكونات عوامل من الدرجة الأولى للانفعالات بينما تمثل الانفعالات نفسها عوامل من الدرجة الثانية (pekrun et al., 2011)، ويمكن عدّ معظم الانفعالات المتعلقة بالاستذكار، والعمل، والمشاركة الثقافية والرياضية انفعالات مرتبطة بالإنجاز؛ وذلك لأنها تتصل - بصورة مباشرة - بالأنشطة والنتائج التي يتم تقييم جودتها بناءً على معايير تعتمد على الكفاءة (رشوان، 2020). وبحسب هذه الدراسة يتم تحديد الانفعالات في مجالين رئيسيين:

- الأول: انفعالات الإنجاز الإيجابية وتتمثل في "الاستمتاع، والفخر"
- الثاني: انفعالات الإنجاز السلبية وتتمثل في "الغضب، والخجل، والملل، واليأس"
- ويمكن توضيح مفهوم كل انفعال كما يأتي (عبد العزيز، 2021):
- الاستمتاع "Enjoyment": انفعال إيجابي، يعبر عن شعور المتعلم بالرضا والمتعة أثناء الانخراط في الأنشطة التعليمية، مما يعكس التفاعل الإيجابي مع المحتوى الأكاديمي ويشعر الطالب بالتحدي بما يعزز دافعيته نحو التعلم.
- الفخر "Pride": انفعال إيجابي، ينشأ عند تحقيق النجاح ويُعزى إلى الجهد الذاتي المبذول من قبل الطالب، مما يعزز من ثقة الطالب بنفسه ويشكل حافزاً قوياً لمواصلة السعي نحو تحقيق أهداف تعليمية أعلى.
- الغضب "Anger": انفعال سلبي، يُعبر عن مشاعر التوتر والانزعاج أثناء أداء المهام الأكاديمية.
- الملل "Boredom": انفعال سلبي، يتمثل في فقدان الطالب الحماس والاهتمام بالمحتوى الأكاديمي والرغبة في التعلم؛ مما يؤدي إلى تراجع المشاركة والانخراط الفعال في الأنشطة التعليمية.
- الخجل "Shame": انفعال سلبي، يظهر عندما يقيم الطالب ذاته بشكل سلبي نتيجة إخفاقه أو تلقيه ملاحظات نقدية؛ مما يؤدي إلى انسحابه من الأنشطة التعليمية.
- اليأس "Hopelessness": انفعال سلبي، يظهر عند شعور الطالب بعدم القدرة على النجاح، مما يؤدي إلى فقدان الدافع والتركيز على تجارب الفشل بدلاً من السعي نحو النجاح وتحقيق الأهداف.



وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على أبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لبيكرون وجوتز وبيري (Pekrun et al, 2002) وترجمة الوطبان (2013) أثناء حضور الحصص الدراسية..

في ضوء ما هو متاح لدى الباحثين من دراسات وأبحاث أجنبية وعربية في مجال متغيرات هذه الدراسة تم تصنيف الدراسات إلى ثلاثة محاور مع ترتيب الدراسات حسب تاريخ نشرها تنازلياً، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت متغير العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية

- دراسة (Druhan, 2023) التي تناولت علاقة مشاركة الوالدين بالقدرة العقلية للطلاب الصم إلى جانب السمات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي وسمات النمو العاطفي في مرحلة الطفولة المتوسطة، تم جمع البيانات من خلال استبانة تم فيها استطلاع آراء الطلاب حول تواصلهم وعلاقتهم بوالديهم ومشاركة الوالدين في تعليمهم وإنجازهم وشملت الاستبانة سبعة مجالات (اللغة بين الوالدين والطفل، مشاركة الوالدين في المدرسة، دعم التعلم من قبل الوالدين في المنزل، السمات الموجهة نحو الانتقان مقابل العجز المكتسب، الذهنية النامية، الذهنية الثابتة، ما إذا كان الوالدين يميلون إلى استخدام طرق تعزيز للطفل) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة وثيقة بين كل من الذهنية النامية وجودة العلاقة مع الوالدين، كما أن هناك ارتباطاً بين المشاركة الوالدية والنمو العاطفي للطلاب، وقدمت الدراسة توصيات عدة من أهمها الاهتمام ببرامج المشاركة الوالدية لزيادة حجم المشاركة من قبل أولياء الأمور في المجتمع المدرسي

- دراسة (Gorleku et al., 2018) التي هدفت إلى معرفة دور وتأثير مشاركة الوالدين وتحفيز الطلاب على عقليات النمو، شملت العينة ثلاث مدارس إعدادية بغانا تم اختيارهم من بيئات مختلفة (مدرسة ريفية، مدرسة حضرية، ومدرسة ضواحي) وتم تطبيق استبانة على الطلبة ومن ثم تحليل البيانات من خلال الأسلوب الإحصائي تحليل المسار وذلك لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على العقلية، وقد أشارت النتائج إلى وجود صلة مباشرة بين التأثيرات الأسرية والعقلية في جميع البيئات الاجتماعية والاقتصادية الثلاث، وأن جميع أبعاد مشاركة الوالدين تعمل كمتغيرات وسيطة تمارس تأثيرها من خلال "التوقعات" المؤثرة



مباشرةً على العقلية النامية، وتوصلت إلى أنه كان للتفاعل بين أفراد الأسرة وبيئة التعلم المنزلية والدعم من الوالدين - باختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية للعينة - تغذية كبيرة لعقلية النمو لأبنائهم.

- دراسة (Waithaka et al., 2017) التي هدفت إلى معرفة الفروق في رعاية الأب والأم ذوي الدعم الاجتماعي المرتفع- المنخفض والفروقات بين عقلية الطلاب الذين يعيشون حياة راضية وغير راضية والاختلاف بين عقلية الطلبة التقليديين وغير التقليديين، شملت عينة الدراسة 169 طالبًا جامعيًا من الجنسين ومختلف التخصصات الدراسية، تتراوح أعمارهم بين 19-23 سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس رعاية الوالدين للأب ومقياس رعاية الوالدين للأم ومقياس للعقلية، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن الطلبة الذين حصلوا على دعم والدي أظهروا مستويات عالية من الرضا عن الحياة واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة المهنية والخاصة، وأنه كلما كان الطالب أكثر أماناً في علاقته بوالديه كلما قل الجهد على الدماغ وتقليل التوتر، وأن علاقة الطالب بوالديه أظهرت اختلافاً كبيراً في عقلية الطلاب، فالطلبة ذوي العقلية الثابتة أبدوا مستوى عالٍ من عدم الرضا عن الحياة، أما الطلبة ذوي العقلية النامية فقد أظهروا حصولهم المرتفع على الدعم الاجتماعي والرضا عن الحياة مع عدم وجود فروق بين الطلبة التقليديين وغير التقليديين.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغير العقلية الأكاديمية و انفعالات الإنجاز

- دراسة (Zhong et al., 2023) التي هدفت إلى استكشاف الفروق الفردية في العقلية النامية في تشكيل المشاركة في اللغة الانجليزية والانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر والأمل)، والانفعالات السلبية (الغضب والقلق والخجل واليأس والملل)، وتم اختيار عينة تتكون من 1738 طالبًا جامعيًا من الذكور والإناث، وتطبيق الاستبانة عليهم وتشمل استبانة تقيس عقلية اللغة والانفعالات السلبية والإيجابية، ومن ثم عمل التحليلات الارتباطية التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين عقلية النمو للغة والانفعالات الإيجابية والمشاركة، وكذلك وجود علاقة سلبية بين الانفعالات السلبية وعقلية النمو للغة والمشاركة، وتوصلت نتائج تحليل نموذج المعادلات البنائية إلى أن الانفعالات الإيجابية



والسلبية لعبت دوراً وسيطاً بين عقليات النمو للغة والمشاركة في تعلم اللغة الانجليزية كلفة أجنبية، وأن تأثير الانفعالات الإيجابية كان له النصيب الأكبر في التأثير.

- دراسة (Karlen et al., 2021) التي هدفت إلى استكشاف العلاقات بين عقليات الطلاب ومفاهيمهم الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً وارتباطها بالمتعة والملل والمعرفة الاستراتيجية والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من 244 طالباً من المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس هيرتل وكارلين (2020) لقياس العقليات حول التعلم المنظم ذاتياً ومقياس كارلين وآخرين (2020) لقياس المفاهيم الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس انفعالات الإنجاز المطور لبيكرين وآخرين (2011) وقياس المعرفة الاستراتيجية من خلال اختبار المقالة القصيرة، وكشفت النتائج أن العقليات ومفاهيم الطلاب الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً ترتبط إيجابياً بشكل مباشر أو غير مباشر باستمتاعهم ومعرفتهم الاستراتيجية وتحصيلهم الأكاديمي، وعبر الطلاب الملزمون بعقليات نامية عن مفاهيم ذاتية أعلى حول التعلم المنظم ذاتياً مقارنة بالطلاب ذوي العقليات الثابتة، وهذا يعني أن الطلاب ذوي العقليات النامية يدركون مواقف التعلم كفرص لتوسيع كفاءاتهم، وترتبط العقليات بشكل إيجابي بالاستمتاع أثناء التعلم وتقليل الملل، وارتبطت العقليات ومفاهيم الطلاب حول التعلم المنظم ذاتياً بشكل مباشر وغير مباشر بالتحصيل الأكاديمي، فالطلبة من ذوي العقليات النامية حققوا إنجازاً أكاديمياً أعلى من أقرانهم ذوي العقليات الثابتة.

- دراسة (King et al., 2012) هدفت إلى معرفة ما إذا كانت النظريات الضمنية للذكاء "العقليات" تعمل كمبني لانفعالات الإنجاز عندما تقع ضمن نظرية قيمة الضبط لبيكرين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في الفلبين وعددهم 1147 وتم استخدام مقياس دعم الوالدين ودعم المعلم للاستفادة من العناصر الخاصة بدعم الاستقلالية ومقياس دويك (1999) لقياس العقلية الثابتة ومقياس بيكرين (2002) لقياس انفعالات الإنجاز، وتم تحليل البيانات من خلال تحليل الانحدار الهرمي، وقد تم التوصل لنتائج من أبرزها: أن ثبات العقليات تنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية مثل: الغضب والقلق والخجل واليأس والملل، و لم يكن مرتبطاً بشكل كبير بالانفعالات الإيجابية كالمتعة والأمل والفخر، وبشكل عام فإن الطريقة التي يفكر بها الطلاب حول ذكائهم ترتبط بما يشعرون به



داخل المدرسة، بمعنى أن الطلاب المعتقدين بالعقليات الثابتة هم أكثر عرضة للشعور بالانفعالات السلبية.

المحور الثالث: دراسات تناولت متغير انفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية

- دراسة (Dong et al., 2020) التي هدفت الى معرفة الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية للمراهقين والقيمة الذاتية الأكاديمية بين مشاركة الوالدين وانفعالات الإنجاز، تم الحصول على البيانات من خلال 391 طالباً تراوحت أعمارهم بين 10-18 سنة بتطبيق مقياس مشاركة الوالدين ومقياس للاستمتاع الأكاديمي والملل الأكاديمي، ومقياس القيمة الأكاديمية يتضمن القيمة الداخلية والقيمة الخارجية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ويحمل أيضاً بعدين: الكفاءة الذاتية للسلوك، والكفاءة الذاتية للقدرة، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات؛ وجد ارتباط إيجابي بين المتعة الأكاديمية والمشاركة الوالدية وارتباط الملل الأكاديمي سلباً بالمشاركة الوالدية والتوصل إلى أن القيمة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً لمشاركة الوالدين وانفعالات الإنجاز، وتوصي الدراسة بزيادة البحث حول المشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز.
- دراسة (Mata et al., 2018) التي هدفت إلى معرفة الآثار المحتملة لمشاركة الوالدين على توجهات دافعية الطلاب في المدرسة وإنجازهم من خلال الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز "الإيجابية والسلبية"، شملت الدراسة 631 طالباً من الذكور والإناث من ست مدارس في البرتغال تتراوح أعمارهم 10-16 سنة طبق عليهم مقياس مشاركة الوالدين المدركة المكون من 17 عنصراً، ومقياس لانفعالات مشاركة الوالدين والطفل وهذا المقياس مستمد من تعديل لمقياس انفعالات الانجاز ومقياس للتنظيم الذاتي المتعلق بالواجبات المدرسية ومقياس الانجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب، وتم تحليل البيانات من خلال الانحدار الهرمي ونمذجة المعادلة البنائية، أكدت النتائج على الدور الوسيط الذي تلعبه الانفعالات في العلاقة بين المشاركة الوالدية والتوجهات الدافعية وتوصي بمزيد البحث حول العلاقات بين المشاركة الوالدية المدركة والانفعالات الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين لنا في المحور الأول تأثير المشاركة الوالدية على العقلية الأكاديمية "الثابتة والنامية" وبشكل أكبر من خلال بعدي العلاقات والتوقعات (Druhan, 2017; Gorleku et al., 2018; Waithaka et al., 2023; الزغول (2015)؛ وأبو هريرة (2020)). وكذلك تم التوصل إلى أن المشاركة الوالدية - باختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية - كانت ذات تأثير على عقليات الأفراد (Gorleku et al., 2018) أيضاً باختلاف المراحل الدراسية، كما لوحظ في المحور الثاني الارتباط بين العقلية الأكاديمية وانفعالات الإنجاز "الإيجابية والسلبية" مع اختلاف المنهج المتبعة في الدراسات، إذ كانت العقلية منبئة بظهور الانفعالات في دراسة (King et al., 2012) وكان هناك علاقات مباشرة وغير مباشرة من خلال بعض المتغيرات الوسيطة (Karlen et al., 2021)، وفي التحليل الارتباطي ظهر الارتباط الإيجابي المباشر بين العقلية والانفعالات الإيجابية والسلبية للإنجاز (Zhong et al., 2023)، واكتشاف العلاقات التي أبرزتها دراسات المحور الثالث بين متغيري المشاركة الوالدية وتأثيرها على انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية بشكل مباشر وغير مباشر.

ومن العرض السابق يتضح عدم تطرق الباحثين العرب لهذا الموضوع وعدم وجود دراسات تتناول النموذج السببي بين العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز "الإيجابية والسلبية" وفق علم الباحثين.

إجراءات الدراسة

يعرض الباحثان في هذا الجزء المنهج المستخدم الذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية، إذ يقوم المنهج الوصفي على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها من خلال الكشف عن الارتباطات المباشرة وغير المباشرة



بين العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة (مدارس التعليم العام) في المملكة العربية السعودية باختلاف مستوياتهن المدرسية ومساراتهن، والمقييدات في العام الدراسي 2023-2024م البالغ عددهن عشرون ألفاً ومئة وتسعة وستون طالبة حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة القصيم".

ثالثاً: عينة الدراسة

1- العينة الاستطلاعية:

تم انتقاء عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد بلغت العينة الاستطلاعية 200 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من 575 طالبة، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة واستبعاد 125 منها لعدم اكتمال الإجابات عن جميع المقاييس والإبقاء على 450 طالبة، تم اخضاع استجاباتهن للتحليل الإحصائي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على ثلاثة مقاييس هي: مقياس المشاركة الوالدية، ومقياس العقلية الأكاديمية، مقياس انفعالات الإنجاز، وفيما يأتي شرح للأدوات المستخدمة في الدراسة.

1- مقياس المشاركة الوالدية:

- الهدف من المقياس: معرفة مدى مشاركة الوالدين أبناءهم ومتابعتهم في المهام الدراسية
- وصف المقياس وتصحيحه: تم تصميم المقياس من قبل (الشريف، 2020)، ويتألف من 23 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وتشمل: المشاعر والتوقعات (7 عبارات، الوعي بالأنظمة المدرسية (5 عبارات، مساعدة الأبناء في المهام الدراسية (6 عبارات، المتابعة المدرسية (5 فقرات، يتم الاجابة عنها من خلال تدرج "ليكرت الثلاثي".



• الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس:

قام (الشريف، 2020) بالتحقق من صدق المقياس من خلال قياس الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وبينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المشاركة الوالدية بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.543 - 0.842)، وأن قيم معاملات ارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المشاركة الوالدية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.555 - 0.820) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يعني تمتعها بصدق جيد.

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم ما يلي:

- صدق البناء:

• الصدق العاملي

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (*Exploratory Factor Analysis*) للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة إذ لم يرد في الدراسة الأصلية ما يثبت الأبعاد بشكل متين باستخدام طريقة المكونات الأساسية، كما تم اجراء تحليل التوازي (*Parallel Analysis*) باستخدام الحزمة الإحصائية (*R-Package*) باستخدام الحزمة الفرعية (*Psych*) كأفضل وأدق طريقة للكشف عن عدد المكونات وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، إذ يُعد المكون مكوناً جوهرياً في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، 2017). وقد تم بداية حساب معامل (*Kaiser-Meyer-Olkin for sampling adequacy (KMO)*) الذي يجب ألا تقل قيمته عن (0.6) لاعتبار العينة مقبولة لأغراض التحليل، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتليت (*Bartlett's test of Sphericity*) دالة إحصائياً (Tabachnick & Fidell, 2007). وقد بلغت قيمة ($KMO=0.868$) كما بلغت قيمة اختبار بارتليت (1778.947) بدلالة إحصائية (0.001) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل. ثم تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، ويبين الجدول (5) عدد العوامل التي امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية والبيانات العشوائية.

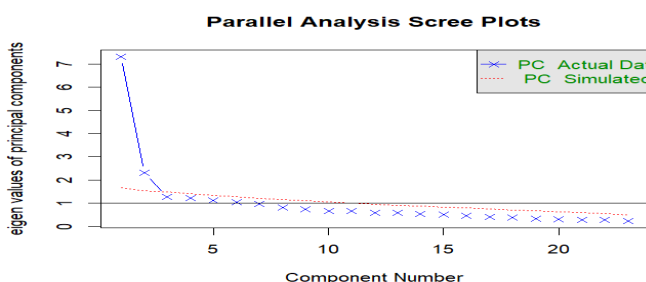


جدول رقم (5)

نتائج التحليل العاملي لمقياس المشاركة الوالدية وتحليل التوازي

العامل	البيانات التجريبية			البيانات المولدة
	الجذر الكامن	نسبة التباين	التباين التراكمي	الجذر الكامن
الأول	7.324	31.844	31.844	1.801
الثاني	2.313	10.057	41.900	1.632
الثالث	1.279	5.562	47.462	1.534
الرابع	1.227	5.333	52.795	1.448
الخامس	1.112	4.835	57.630	1.374
السادس	1.035	4.498	62.128	1.316

يتضح من الجدول (5) وجود ستة عوامل امتلكت جذورا كامنة أكبر من واحد، إلا أن هذا المحك للحكم على عدد العوامل يعد الأضعف. كما يبين الشكل (1) نتائج تحليل التوازي التي تظهر وجود عاملين حقيقيين فقط فسرا بمجموعهما قرابة 42% من التباين الكلي.



شكل (1) نتائج تحليل التوازي بيانياً

وقد تمت - بعد ذلك - إعادة إجراء التحليل بعد تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل وباستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفار يماكس (Varimax). ويبين الجدول (6) معاملات تشبع الفقرات على كل بعد من أبعاد المقياس، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6):

تشبع فقرات مقياس المشاركة الوالدية

الرقم	الفقرة	البعد الأول	البعد الثاني
1	يشعر والداي بالارتياح عندما يتواصلان مع المدرسة	0.605	
2	يسعد والداي بما تقدمه المدرسة لنا	0.680	



3	يعتقد والداي أن لديهما العديد من الأمور يستطيعان القيام بها لمساعدتي في المدرسة	0.480
4	يتقبل والداي المعلمات اللاتي يقمن بتدريسي	0.729
5	يشعر والداي بالرضا عن سلوكي داخل المدرسة	0.422
6	يرى والداي ضرورة التعاون بين المدرسة والوالدين لتحقيق الانضباط المدرسي	0.724
7	يشعر والداي بأن لهما دورا رئيسا لمواصلة تعليمي	0.460
8	يرحب والداي عندما أطلب منهما الذهاب إلى المدرسة	0.602
9	لدى والداي المعرفة الكافية بالأنظمة المدرسية	0.417
10	أشعر أن والداي على دراية وفهم عندما يُناقشا معي أموري المدرسية	0.402
11	يشعر والداي أنهما قادران على أن يقدم لي خبرات متوافقة مع أنظمة مدرستي	0.559
12	يحرص والداي على إبلاغ مدرستي عن كل ما يجب أن يعرفوه عني	0.537
13	يحدثني والداي أن ما يُتبع من قواعد وأنظمة مدرسية هي مفيدة لي وفي صالحتي.	0.458
14	والداي على اتصال دائم بالمدرسة عندما يكون لدي مشكلة دراسية	0.537
15	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع معلمي	0.630
16	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع زميلاتي	0.605
17	يقوم والداي بتلبية احتياجاتي المدرسية	0.614
18	يقدم والداي توجيهات مفيدة لمساعدتي في أعمالي المدرسية	0.677
19	يسألني والداي عن أي مساعدة أحتاجها في مهامتي المدرسية	0.721
20	لدى والداي المهارات اللازمة لمساعدتي دراسيا	0.675
21	يساعدني والداي عندما تواجهني مشاكل دراسية	0.741
22	يحدثني والداي على أداء واجباتي المدرسية باستقلالية	0.693
23	يتعاطف معي والداي عندما تكثر علي المهام والواجبات المدرسية	0.677

يظهر الجدول (6) أن جميع قيم التشعب كانت أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة
تتشعب على العامل بشكل حقيقي وجوهري وهو 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2014). كما يظهر
الجدول (7) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس وقد تم تسميتها تبعا لمحتوى الفقرات كالآتي:

جدول (7)

توزيع الفقرات على أبعاد مقياس المشاركة الوالدية

البعد	المسمى	الفقرات	العدد
الأول	المشاعر والقناعات والوعي	(1 إلى 10، 12، 14) بعد ذلك تم لاحقاً حذف الفقرة (14) نظراً لعدم توافق محتواها مع بقية الفقرات في البعد	11
الثاني	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	(15 إلى 23، 11، 13)	11



• 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 (8) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتهي له تلك الفقرات.

جدول (8)

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتهي له تلك الفقرات.

المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
1	**0.629	15	**0.757		
2	**0.647	16	**0.712		
3	**0.493	17	**0.545		
4	**0.669	18	**0.691		
5	**0.504	19	**0.720		
6	**0.759	20	**0.654		
7	**0.551	21	**0.701		
8	**0.649	22	**0.715		
9	**0.523	23	**0.678		
10	**0.510	11	**0.646		
12	**0.599	13	**0.571		

يبين الجدول (8) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتهي إليها كانت دالة عند (0.05) فأقل مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس ويبين الجدول (9) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (9)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة بالدرجة الكلية.

المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد
**0.866			
**0.886			

يظهر الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لبعدي المقياس كانت دالة احصائيا



عند (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ب) ثبات المقياس:

قام الشريف (2020) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا-كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات للمقياس بين (0.923-0.691). وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدعو للثقة في استخدام المقياس

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم حساب ما يأتي:

• ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا ومعامل أوميغا، ويوضح الجدول (10) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (10)

ثبات مقياس المشاركة الوالدية

البعد	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.812	0.820
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	0.877	0.880
الكلية	0.891	0.891

يظهر الجدول (10) أن بعدي المقياس والمقياس ككل قد تمتعا بمعاملات ثبات جيدة. وتبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس المشاركة الوالدية بخصائص سيكومترية جيدة تسمح باستخدامه بدرجة عالية من الثقة. ملحق (1) يوضح المقياس بصيغته النهائية بعدد (23) فقرة.

مقياس العقلية الأكاديمية:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس العقلية الأكاديمية.
- وصف المقياس وتصحيحه: تم تصميم المقياس من قبل (Dweck, 1999)، ويتألف المقياس من (8) فقرات موزعة بالتساوي على بعدين هما: نظرية الكيان (الثابتة)، والنظرية المتزايدة (النامية)، يتضمن كل بعد أربع فقرات يجيب عنها المفحوص من خلال تدرج



ليكرت الخماسي 1-5 (موافق بشدة=5 / موافق=4 / محايد=3 / غير موافق=2 / غير موافق بشدة=1)، وتم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتطبيقه على البيئة السعودية من قبل (الدبابي وعبد الرحمن، 2022).

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

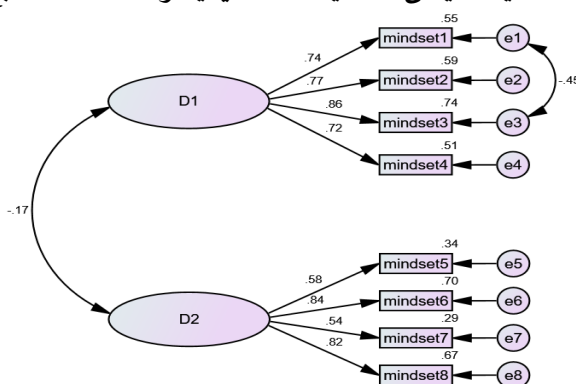
(أ) صدق المقياس: يتمتع المقياس بمؤشرات سيكومترية جيدة، إذ قام الباحثان (الدبابي وعبد الرحمن، 2022) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال استخدام الترجمة العكسية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في القائمة، وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى التي أظهرت نتائجها تشبع جميع فقرات المقياس على الأبعاد التي تتبع لها وبناء على ذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام ما يأتي:

- صدق البناء:

• التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء لمقياس العقلية الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (*Confirmatory Factor Analysis*)، إذ تم فحص النموذج المكون من متغيرين كامنين مترابطين، إذ تتبع كل متغير كامن أربع فقرات كمتغيرات ملاحظة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Amos). ويبين الشكل (2) البنية العاملية لمقياس العقلية الأكاديمية ومعاملات التشبع للفقرات.



شكل (2) البنية العاملية لمقياس العقلية الأكاديمية



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 ملائمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler, 1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11):

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس العقلية الأكاديمية

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value > 0.05	**51.105
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	2.839
NFI	NFI ≥ 0.8	0.918
CFI	CFI ≥ 0.8	0.944
GFI	GFI ≥ 0.8	0.944
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	0.096
SRMR	SRMR ≤ 0.10	0.063
#parameters		18
df		18

يظهر الجدول (11) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج مما يشير إلى صدق بنية المقياس.

كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الفقرات على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12):

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

العقلية النامية		العقلية الثابتة	
B	رقم الفقرة	β	رقم الفقرة
***0.584	5	***0.742	1
***0.839	6	***0.767	2
***0.536	7	***0.859	3
**0.816	8	**0.716	4

يبين الجدول (12) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائياً عند (0.0001)، كما كانت جميعها



أكبر من 0.3 مما يفيد بجودة 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 والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. وبين الجدول (13) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (13):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

العقلية الثابتة		العقلية النامية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.764	5	**0.736
2	**0.849	6	**0.849
3	**0.846	7	**0.700
4	**0.825	8	**0.843

يبين الجدول (13) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند (0.05) فأقل. مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من درجة البعد والدرجة الكلية على المقياس، وبين الجدول (14) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (14)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس العقلية الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	العقلية الثابتة	العقلية النامية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
العقلية الثابتة	1	0.136-	**0.701
العقلية النامية		1	**0.611

يظهر الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين بعدي المقياس كانت غير دالة مما يدعم البنية المنفصلة لأبعاد المقياس.

ب) ثبات المقياس:

قام الباحثان (الدبابي وعبد الرحمن، 2022) بحساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعامل ارتباط بيرسون في تقديرات العينة في المرتين (test-retest) وكان معامل الثبات 0.792،

0.823 على التوالي.

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام ما يأتي:

- ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا، وأوميغا، وبين الجدول (15) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (15)

ثبات الأبعاد والمقاييس

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
العقلية الثابتة	0.839	0.843
العقلية النامية	0.786	0.798
العقليات الأكاديمية	0.629	0.531

يظهر الجدول (15) أن المقياس بأبعاده وفقراته يتمتع بمعاملات ثبات جيدة. وتبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس العقليات الأكاديمية بخصائص سيكومترية جيدة، تبرر استخدامه بدرجة عالية من الثقة. ملحق (2) يوضح المقياس بصيغته النهائية المتكون من (8) فقرات.

2- مقياس انفعالات الإنجاز:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الانفعالات التحصيلية التي تشعر بها الطالبة مقسمة على ثلاثة أجزاء: الانفعالات المرتبطة أثناء التواجد داخل الحصص الدراسية، الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، الانفعالات المرتبطة بالاختبارات.
- وصف المقياس وتصحيحه: تحقيقاً لأغراض الدراسة قام (الوطبان، 2013) باختيار وترجمة الجزء الأول من المقياس الذي يهدف إلى قياس الانفعالات أثناء التواجد داخل الحصص الدراسية ويتكون من 41 فقرة لقياس سبعة انفعالات، ووفقاً للتحليل العاملي الذي قام به الوطبان (2013) تم توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الآتية:
- العامل الأول (الملل والغضب): يتكون من 15 فقرة.
- العامل الثاني (الخل والقلق): يتكون من 13 فقرة.



• العامل الثالث (الفخر والاستمتاع): يتكون من 9 فقرات.

• العامل الرابع (اليأس): ويتكون من 4 فقرات.

والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16):

توزيع فقرات مقياس انفعالات الإنجاز على أبعاده

م	البعد	أرقام فقرات
1	الفخر والاستمتاع	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
3	الغضب والملل	11, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 40, 41
2	الخجل والقلق	12, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 28, 31, 34, 36, 38, 39
4	اليأس	4, 16, 26, 33

• تصحيح المقياس: يتم الاستجابة لفقرات المقياس في ضوء تدرج ليكرت الخماسي لتحديد مدى توفر كل بعد، إذ تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس الاستجابات الآتية: (غير موافق بشدة - غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة) لتقابل الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب، وكلما زادت الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس دل ذلك على توفر هذا البعد.

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ) صدق المقياس:

قام الوطبان (2013) بالتأكد من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي من الدرجة الأولى وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي، وحدد محكاً للقبول قدره (35, 0) لتشبع كل فقرة بعاملها وخلصت النتائج إلى وجود أربعة عوامل للانفعالات المرتبطة بالتحصيل أثناء حضور الحصص الدراسية وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وهي كالآتي:

- العامل الأول (الملل والغضب): يتكون من 15 فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام (11, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 40, 41)

- العامل الثاني (الخجل والقلق): يتكون من 13 فقرة وهي الفقرات ذات الأرقام (12, 15, 17,

مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة ذمار، المجلد 7، العدد 3، سبتمبر 2025 | (EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



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 ملائمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler, 1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17):

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value > 0.05	**1702.584
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	2.217
TFI	TLI ≥ 0.8	0.815
CFI	CFI ≥ 0.8	0.826
IFI	IFI ≥ 0.8	0.828
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	0.078
SRMR	SRMR ≤ 0.10	0.098
#parameters		92
df		769

يظهر الجدول (17) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير إلى مطابقة مقبولة للنموذج. كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الفقرات على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18):

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

الغضب والملل		الفخر والاستمتاع	
β	رقم الفقرة	β	رقم الفقرة
***0.531	11	***0.689	1
***0.612	13	***0.831	2
***0.612	14	***0.706	3
***0.761	18	***0.703	5



الغضب والملل		الفخر والاستمتاع	
β	رقم الفقرة	β	رقم الفقرة
***0.789	21	***0.524	6
***0.786	23	***0.749	7
***0.613	24	***0.759	8
***0.753	27	***0.786	9
***0.602	29	***0.679	10
***0.805	30	الخجل والقلق	
***0.597	32	**0.612	12
***0.785	35	**0.793	15
***0.723	37	**0.750	17
***0.813	40	**0.695	19
***0.707	41	**0.700	20
اليأس		**0.790	22
**0.326	4	**0.737	25
**0.642	16	**0.791	28
**0.664	26	**0.761	31
**0.620	33	**0.775	34
		**0.748	36
		**0.795	38
		**0.743	39

يبين الجدول (18) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائياً عند (0.05) فأقل، كما كانت جميعها أكبر من 0.3 مما يفيد بجودة 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 والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (19) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتهي له تلك الفقرات.



جدول (19):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

الفخر والاستمتاع		الغضب والملل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.750	11	**0.595
2	**0.824	13	**0.644
3	**0.757	14	**0.656
5	**0.732	18	**0.769
6	**0.625	21	**0.805
7	**0.759	23	**0.794
8	**0.796	24	**0.643
9	**0.806	27	**0.763
10	**0.724	29	**0.638
الخجل والقلق		30	**0.807
		32	**0.632
12	**0.659	35	**0.797
15	**0.810	37	**0.740
17	**0.768	40	**0.826
19	**0.719	41	**0.733
20	**0.726	اليأس	
22	**0.806		
25	**0.770	4	**0.166
28	**0.806	16	**0.752
31	**0.781	26	**0.720
34	**0.792	33	**0.724
36	**0.771		
38	**0.805		
39	**0.766		

يبين الجدول (19) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند مستوى 0.05. فأقل، مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأبعاد (إذ إن المقياس لا يمتلك درجة كلية فالأبعاد



منفصلة عن المقياس)، وبين الجدول (20) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (20)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس العقلية الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	الفخر والاستمتاع	الغضب والملل	الخجل والقلق	اليأس
الفخر والاستمتاع	1	0.250**	0.070-	0.083-
الغضب والملل		1	0.428**	0.733**
الخجل والقلق			1	0.538**
اليأس				1

يظهر الجدول (20) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الانفعالات الإيجابية، ووجود ارتباطات سالبة دالة للبعد الأول وغير دالة للبقية، مما يدعم دقة البنية التي تشير إلى تقسيم هذه الانفعالات إلى انفعالات إيجابية وانفعالات سلبية، مع وجود ارتباطات بينها.

(ب) ثبات المقياس:

قام الوطنان (2013) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263) طالباً وطالبة وكانت على النحو الآتي: القلق (0,68) والفخر (0,68) والخجل (0,88) والاستمتاع (0,71) واليأس (0,61) والغضب (0,60) والملل (0,89).

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام الآتي:

- ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا، وأمميغا، وبين الجدول (21) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (21)

ثبات الأبعاد والمقياس ككل

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
الفخر والاستمتاع	0.903	0.904
الغضب والملل	0.935	0.937
الخجل والقلق	0.941	0.942
اليأس	0.633	0.665



يظهر الجدول (21) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات عالية.

وتبعاً لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس انفعالات الإنجاز بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه بثقة عالية. ملحق (3) يوضح المقياس بصيغته النهائية المكون من (41) فقرة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرنامج LESREL وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

أولاً: للتحقق من الخواص الإحصائية لأدوات الدراسة تم استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation*: للتأكد من الاتساق الداخلي فقرات المقاييس في كل بعد من أبعادها، وكذلك الاتساق الداخلي بين الأبعاد المختلفة.
 2. معامل ثبات ألفا-كرونباخ *Cronbach's Alpha*، للتأكد من ثبات درجات المقاييس.
 3. معامل ثبات ألفا-كرونباخ عند حذف الفقرة.
 4. التحليل العاملي التوكيدي *confirmatory factor analysis* للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس.
 5. التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس.
- ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:
1. النسب المئوية والتكرارات.
 2. اختبار *z* للمقارنة بين نسبتي مؤيتين.
 3. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One sample T-Test* لتحديد مستويات متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة.
 4. معادلة النمذجة البنائية باستخدام *plis*.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تم في هذا الجزء عرض النتائج التي تم التوصل إليها والتفسيرات الممكنة لهذه النتائج، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: نص على: "ماهي العقلية الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"



للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عدد الطالبات اللواتي امتلكن مستوى مرتفعاً لنوعي العقلية الأكاديمية، إذ تم تحديد هذا العدد من خلال تحديد مستوى فرضي للأداء المرتفع الذي يقابل الحد الأدنى لتدريج الخيار (موافق) البالغ (3.4)، ثم تم حساب الدرجة الكلية المقابلة للمستوى الأدنى المطلوب إذ تم ضرب عدد فقرات كل بعد بالتدريج (3.4) كنقطة قطع لتحديدهن، ومن ثم ترميز الطالبات اللواتي حصلن على درجات أعلى من المتوسط الفرضي لكلا البعدين ومقارنة النسب المئوية لهن باستخدام اختبار (Z) لمقارنة نسبتي مئويتين لمجموعتين مستقلتين. والجدول (22) يبين ذلك.

جدول (22)

المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس العقلية الأكاديمية وقيمة اختبار (Z)

لفحص الفروق بين النسب المئوية						
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	عدد طالبات فوق المتوسط	النسبة المئوية	اختبار z
العقلية الثابتة	9.503	4.145	13.6	40	8.9%	15.952**
العقلية النامية	14.100	3.725	13.6	267	59.2%	

يتضح من الجدول (22) أن المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على بعد العقلية الثابتة (9.503) بانحراف معياري يشير إلى تباين نسبي بلغ (4.145)، كما بلغت النسبة المئوية للطالبات اللواتي تمتعن بمستوى مرتفع للعقلية الثابتة (8.9%) فقط. وبلغ المتوسط الحسابي على بعد العقلية النامية (14.1) بانحراف معياري مما يشير إلى تجانس نسبي بلغ (3.725)، كما بلغت النسبة المئوية للطالبات اللواتي تمتعن بمستوى مرتفع للعقلية النامية (59.2%) فقط. وهي نسبة أعلى (8.9%) من النسبة المئوية للطالبات اللواتي امتلكن مستوى من العقلية الثابتة.

كما بلغت قيمة اختبار (z) لمقارنة النسب المئوية للطالبات ذوات المستوى المرتفع للعقلية الثابتة مع نظيرتهن للعقلية النامية (15.952) وكانت دالة عند (0.05) فأقل، مما يعني أن الفروق الظاهرية هي فروق حقيقية، مما يشير إلى إن العقلية الأكاديمية السائدة لدى طالبات عينة الدراسة هي العقلية النامية.



التفسير النظري ومناقشة السؤال الأول

يلاحظ من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي للعقلية النامية كان أعلى من المتوسط الحسابي للعقلية الثابتة، وهذا يعني أن النمط السائد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة هو العقلية النامية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو زهرة، 2020)، ودراسة (الزغول، 2015)، ودراسة (أبو شعيب و غباري، 2021) التي أظهرت نتائجها أن النمط السائد لدى أفراد العينة من الطلبة هو نمط العقلية النامية، مما سبق يمكن القول بأن طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة يتمتعن بمستويات عالية من العقلية الأكاديمية النامية (Growth mindset) مما يعكس نمطاً إيجابياً في البنية المعرفية والدافعية الداخلية لدى الطالبات، وهذا يعني أن مستوى قدراتهن العقلية ومهاراتهن قابلة للتطور من خلال زيادة الجهد والتغذية الراجعة البناءة، إذ أن أصحاب العقلية النامية يسعون لتحقيق أهدافهم، والاتجاه نحو التعلم الذاتي والإيمان بإمكانية التعلم من الأخطاء وقبول التحديات، ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما تقدمه البيئات التربوية المدرسية والاجتماعية من تبني أساليب تعليمية قائمة على التفاعل والتعبير عن الرأي والنقد البناء مما يعزز الشعور بالثقة والقدرة على التطور، كذلك ما تقدمه المناهج المدرسية السعودية من تنمية للتفكير الناقد إذ تتضمن جميع المناهج مسائل وتدريبات تقوم على التفكير الناقد، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Yeager & Dweck, 2012) بأن الطلاب المتبنين للعقلية النامية يظهرون مرونة أعلى في التعامل مع التحديات المدرسية، ويحققون معدلات أكاديمية أعلى مقارنةً بأقرانهم من أصحاب العقلية الثابتة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطورات في السياسات التعليمية التي أصبحت تعزز من قيم الابتكار والتمكين مما ينعكس إيجابياً على توجهات الطالبات نحو ذواتهن وقدراتهن، وكذلك التأثير العميق لعصر الانترنت والانفتاح والتطور الرقمي العالمي الذي يسهم في تعزيز مفاهيم التعلم الذاتي والتطور المستمر، ومما يشجع الطالبات أيضاً على تبني هذه العقلية هو وجود نماذج سعودية شابة ملهمة في مجالات العلم والابتكار برزت في وسائل التواصل الاجتماعي.

السؤال الثاني: نص على: "ماهي انفعالات الانجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عدد الطالبات اللواتي امتلكن مستوى مرتفعاً من انفعالات الإنجاز وبالطريقة نفسها المتبعة في السؤال الأول، إذ تم تحديد هذا العدد من خلال تحديد مستوى فرضي للأداء المرتفع الذي يقابل الحد الأدنى لتدريج الخيار (موافق) البالغ (3.4)، ثم



تم حساب الدرجة الكلية المقابلة للمستوى الأدنى المطلوب، إذ تم ضرب عدد فقرات كل بعد بالتدرج (3.4) كنقطة قطع لتحديدهن، ومن ثم ترميز الطالبات اللواتي حصلن على درجات أعلى من المتوسط الفرضي لكل نوع من أنواع الانفعالات ومقارنة النسب المئوية لهن باستخدام اختبار (Z) لمقارنة نسبتي مئويتين لمجموعتين مستقلتين، والجدول (23) يبين ذلك.

جدول (23)

المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس انفعالات الانجاز واختبار (Z) لفحص

الفرق بين النسب

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	عدد طالبات فوق المتوسط	النسبة المئوية	الفخر والاستمتاع	الغضب والملل	الخجل والقلق	اليأس
الفخر والاستمتاع	31.940	7.939	30.6	293	65%	-			
الغضب والملل	42.773	15.096	51	143	31.7%	**10.007	-		
الخجل والقلق	27.645	12.736	44.2	53	11.8%	**16.426	**7.244	-	
اليأس	11.195	3.104	13.6	102	22.6%	12.833	*3.073	**4.298	-

يتضح من الجدول (23) أن انفعالات الفخر والاستمتاع هو الانفعال الأكثر شيوعاً، إذ تمتعت (65%) من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من انفعالات الفخر والاستمتاع، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية. وكان انفعالات الغضب والملل هو الثاني الأكثر شيوعاً بين الانفعالات المدروسة، إذ تمتعت (31.7%) من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع له، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية. فيما كان انفعالات الخجل والقلق هو الانفعال الأقل شيوعاً بين الانفعالات المدروسة، إذ تمتعت (11.8%) فقط من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع له، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية.



التفسير النظري ومناقشة السؤال الثاني

تشير النتائج الحالية إلى أن الانفعالات الإيجابية المتمثلة بالفخر والاستمتاع كانت الأكثر شيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية بنسبة بلغت 65% وهذا مؤشر جيد مما يعزز القول بوجود بيانات تعليمية داعمة للاستقلالية ومشجعة للطلبة، وذلك ما يتفق مع دراسة (Pekrun, 2006) بأن الانفعالات الإيجابية تظهر عندما يشعر الطلاب بالسيطرة على الموقف التعليمي والسماح له بالقيام بعملية التعلم الذاتي سواء كان على المستوى الفردي أم على مستوى المجموعات، إذ إن هذا النوع من التعلم يعزز من شعور الطالب بالكفاءة والقدرة.

ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى الجودة المعرفية لدى المعلم واستخدامه طرق وأساليب تعليمية مناسبة للطلبة وتكليفهم بواجبات ومهام واضحة ومحفزة للإدراك مما تشعرهم بالسيطرة والقدرة والتحكم، إذ يفترض بيكرتون (2006) أن تحسين جوانب التدريس والوضوح في عرض المهام المطلوبة يساهم في حدوث التحكم المدرك.

كما يمكن أن نفسر ارتفاع مستوى الانفعالات الإيجابية "الفخر والاستمتاع" بأن الطالبات يحظن بوجود بيانات اجتماعية داعمة ومحفزة، إذ لا يمكن فصل الانفعالات عن الدور الحيوي للبيئات الاجتماعية المحيطة بالطالبة وتتمثل هذه البيئات في تشجيع الوالدين ومساندتهم ومتابعتهم المستمرة.

ويظهر انفعال الغضب والملل كثاني الانفعالات انتشاراً لدى أفراد العينة ويمكن تفسير ذلك بوجود بعض التحديات أو الصعوبات التي تواجهها الطالبات، إذ يفترض بيكرتون في نظريته (2006) أنه كلما كانت المتطلبات مرتفعة جداً أو منخفضة جداً كلما انخفضت قيمة المهمة بالنسبة للطالب وبالتالي شعوره بالملل، أما انفعالات الخجل والقلق فكانت الأقل شيوعاً مما يفسر وجود بيانات تعليمية تقلل من مشاعر التهديد والانزعاج للطالبات.

السؤال الثالث: نص على: "هل يفسر النموذج الذي تتوسطه العقلية الأكاديمية العلاقة بين المشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل نمذجة المعادلة البنائية (SEM) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي الذي يعد أحد أفضل البرامج الإحصائية في هذا المجال (SmartPLS3)، والذي يتناسب مع الدراسة الحالية التي تحمل صبغة استكشافية لطبيعة العلاقة بين المتغيرات أكثر منها تأكيدية،



وتبعاً لذلك فإنه في هذه الطريقة لا تتوفر مؤشرات مطابقة كما هو الحال في طريقة (CB-SEM) إذ يوفر فقط قيمة (SRMR) (Wold, 1981). وتهدف هذه الطريقة إلى الكشف عن العلاقات بين عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة دون اشتراط شكل معين للتوزيع، إذ تعد طريقة المربعات الصغرى الجزئية (Partial Least Squares) طريقة لابارامترية تتعامل بشكل جيد مع الارتباطات المتعددة والقيم المفقودة وغيرها (Garson, 2016). بعد ذلك تم فحص النموذج المقترح في الدراسة الحالية وذلك من خلال خطوتين: الأولى فحص نموذج القياس (Measurement Model)، وثانياً نموذج المسار (Path Model) وذلك كالآتي:

أولاً: نموذج القياس:

عند استخدام طريقة (PLS) فإن نموذج القياس يتم تقديره من خلال صدق وثبات مقاييس الدراسة المستخدمة تبعاً لواردروب ولوهلين (Wardrop and Loehlin, 1987) من خلال الآتي:

1. الصدق التمييزي: يعد الهدف الأساسي من التحقق من الصدق التمييزي؛ هو – ببساطة - التأكد من استقلالية المتغيرات الكامنة في نموذج القياس. ويتم التحقق منه من خلال طرق عدة كالآتي:

- نسبة التجانس وعدم التجانس للارتباطات ((Heterotrait-Monotrait ratio (HTMT)، وتبعاً لهذه الطريقة يجب أن تقل قيمة معامل الارتباط بين البنى المختلفة (متغيرات الدراسة) عن (0.9) لاعتبار الصدق التمييزي متحققاً. ويبين الجدول (24) قيم ارتباط نسب التجانس- عدم التجانس لمتغيرات الدراسة.

جدول (24):

نسبة التجانس وعدم التجانس للارتباطات ((Heterotrait-Monotrait ratio (HTMT))

Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)	
0.890	الغضب والملل <-> اليأس
0.309	الغضب والملل <-> الفخر والاستمتاع
0.698	اليأس <-> الفخر والاستمتاع
0.507	الغضب والملل <-> الخجل والقلق
0.791	اليأس <-> الخجل والقلق
0.135	الفخر والاستمتاع <-> الخجل والقلق



0.111	الغضب والملل <-> العقلية النامية
0.252	اليأس <-> العقلية النامية
0.254	الفخر والاستمتاع <-> العقلية النامية
0.101	الخل والقلق <-> العقلية النامية
0.126	الغضب والملل <-> العقلية الثابتة
0.171	اليأس <-> العقلية الثابتة
0.076	الفخر والاستمتاع <-> العقلية الثابتة
0.197	الخل والقلق <-> العقلية الثابتة
0.271	العقلية النامية <-> العقلية الثابتة
0.273	الغضب والملل <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.322	اليأس <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.415	الفخر والاستمتاع <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.142	الخل والقلق <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.175	العقلية النامية <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.116	العقلية الثابتة <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.242	الغضب والملل <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.298	اليأس <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.314	الفخر والاستمتاع <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.118	الخل والقلق <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.270	العقلية النامية <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.092	العقلية الثابتة <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.779	المشاعر والقناعات والوعي <-> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية بالأنظمة

يبين الجدول (24) أن قيم الارتباطات (HTMT) لأزواج المقاييس كانت جميعها أقل من (0.9) مما يعني تحقق الصدق التمييزي.

- **محك فورنل-لاركر (Fornell-Larker criterion):** يستخدم هذا المحك الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج ((AVE) Average Variance Extracted) الذي يفترض أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج أكبر من معاملات الارتباط بين المتغيرات المختلفة. ويبين الجدول (25) محك فورنل لاركر.



جدول (26):

تشبع الفقرات على عواملها لمقياس العقلية الأكاديمية

البعد	الفقرة	التشبع	البعد	الفقرة	التشبع
الفخر والاستمتاع	1	0.629	الغضب والملل	11	0.542
	2	0.813		13	0.657
	3	0.708		14	0.608
	5	0.769		18	0.771
	6	0.483		21	0.773
	7	0.785		23	0.760
	8	0.754		24	0.701
	9	0.781		27	0.783
	10	0.740		29	0.656
	12	0.641		30	0.776
الخجل والقلق	15	0.733	الخجل والقلق	32	0.654
	17	0.747		35	0.768
	19	0.792		37	0.734
	20	0.762		40	0.767
	22	0.785		41	0.722
	25	0.763		4	0.811-
	28	0.769		16	0.547
	31	0.769		26	0.565
	34	0.796		33	0.678
	36	0.775			
	38	0.805			
	39	0.704			

يبين الجدول (26) أن قيم الارتباطات (HTMT) لأزواج المقاييس كانت جميعها أقل من (0.9) مما يعني تحقق الصدق التقاربي للمقياس.

- الثبات المركب ((Composite Reliability (CR)) ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted (AVE)، حيث 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)، وبين الجدول (27) قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة.

جدول (27)

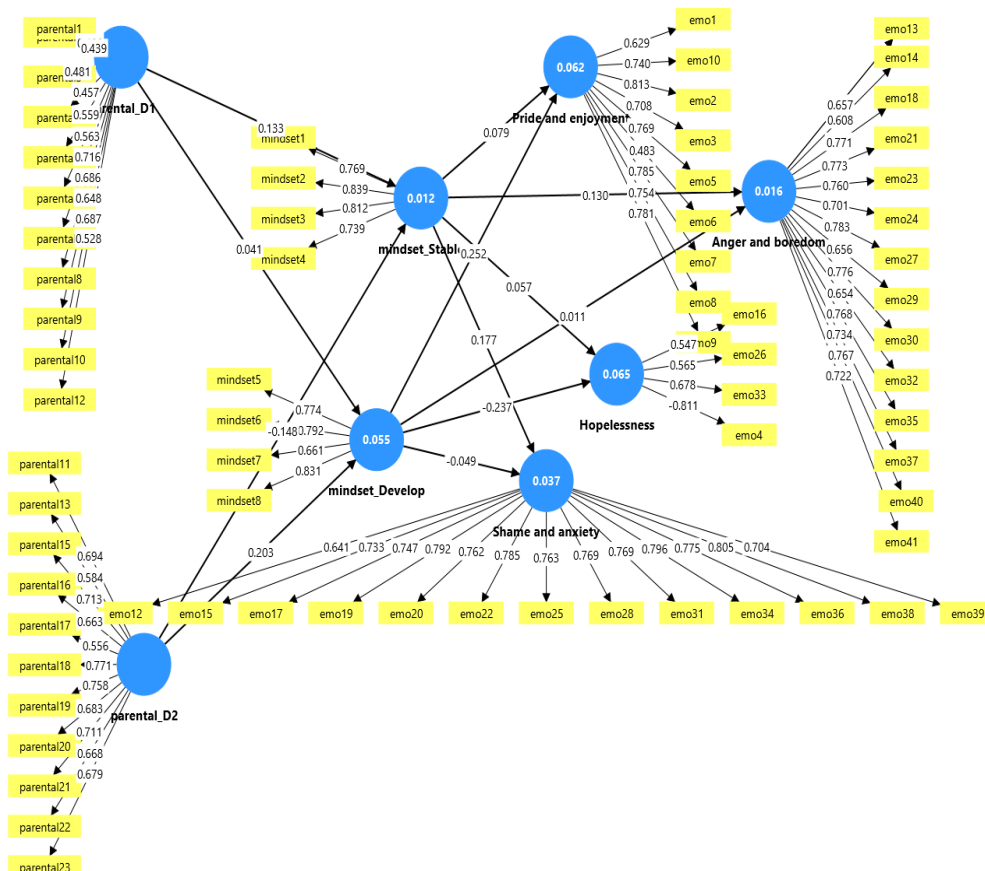
قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة

AVE	CR	
0.511	0.935	الغضب والملل
0.434	0.712	اليأس
0.525	0.914	الفخر والاستمتاع
0.575	0.953	الخلج والقلق
0.589	0.775	العقلية النامية
0.625	0.805	العقلية الثابتة
0.325	0.791	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.466	0.889	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية

يبين الجدول (27) أن قيم معامل الثبات المركب لجميع مقاييس الدراسة كانت أكبر من (0.6) مما يدعم الصديق التقاربي إضافة للتجانس الداخلي لتلك المقاييس. كما كانت قيمة متوسط التباين المستخرج لجميع المتغيرات أكبر من (0.5)، إلا أن ذلك لم يتحقق لبعده اليأس، إلا أنه تبعاً لفورنيل ولاركر (Fornell and Larcker, 1981) فإنه حتى وإن لم تحقق المقاييس قيم متوسط التباين المستخرج المحك المطلوب (أي إنها قلت عن 0.5) وكانت قيم الثبات المركب أكبر من (0.6) فإن الصديق التقاربي يُعد متحققاً في هذه الحالة.

ثانياً: نموذج المسار (Path Model):

تم فحص النموذج الافتراضي الذي تم تمثيله بيانياً كما هو موضح في شكل (4)، المكون من



شكل (4): النموذج الافتراضي للعلاقات بين متغيرات الدراسة

المشاركة الوالدية ببعديه كمتغيرات مستقلة، والعقليات الأكاديمية كمتغيرات وسيطة، وانفعالات الإنجاز كمتغيرات تابعة.

وقد تم دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة المختلفة من خلال إجراء تحليل المسار وذلك كما هو موضح في الشكل (4). وقد بلغت قيمة (SRMR) للنموذج (0.082) مما يعني مطابقة متوسطة للنموذج واعتباره نموذجاً مقبولاً لوصف العلاقات المتداخلة بين متغيرات الدراسة.

كما تمت دراسة التأثيرات السببية بين المتغيرات لدراسة أثر المتغيرات الوسيطة. وبين الجدول (28) التأثيرات المباشرة دون وجود الوسيط، ومن ثم المباشرة بوجود كل وسيط على حدة مرة ولها جميعاً سوياً مرة أخرى، إضافة لحساب العلاقات غير المباشرة.



جدول (28):

العلاقات المباشرة لمتغيرات الدراسة

P value	Standardized coefficients	
0.918	0.011	الغضب والملل -> العقلية النامية
0.346	-0.237	اليأس -> العقلية النامية
0.000	0.252	الفخر والاستمتاع -> العقلية النامية
0.404	-0.049	الخلج والقلق -> العقلية النامية
0.072	0.130	الغضب والملل -> العقلية الثابتة
0.487	0.057	اليأس -> العقلية الثابتة
0.147	0.079	الفخر والاستمتاع -> العقلية الثابتة
0.000	0.177	الخلج والقلق -> العقلية الثابتة
0.689	0.041	العقلية النامية -> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.292	0.133	العقلية الثابتة -> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية
0.005	0.203	العقلية النامية -> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
0.068	-0.148	العقلية الثابتة -> المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية

يبين الجدول (28) ما يأتي:

- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الغضب والملل، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.011) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال اليأس، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.237) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الفخر والاستمتاع، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.252) وكان دالاً إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الخلج والقلق، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.049) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الغضب والملل، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.130) وكان غير دال إحصائياً.



- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال اليأس، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.057) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الفخر والاستمتاع، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.079) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الخجل والقلق، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.177) وكان دالاً إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.041) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية والعقلية الأكاديمية الثابتة، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.133) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.203) وكان دالاً إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية الثابتة، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.148) وكان غير دال إحصائياً.

كما تمت دراسة التأثيرات السببية غير المباشرة الكلية (Total indirect effects) والخاصة (Specific indirect effects) التي يتميز برنامج (SmartPLS) في استخراج الأخيرة مقارنة ببعض البرامج الأخرى، وذلك كما هو موضح في الجدول (29).

جدول (29):

العلاقات المباشرة الكلية والخاصة لمتغيرات الدراسة

P value	معامل الانحدار المعياري	العلاقات غير المباشرة الكلية Total indirect effects
0.467	0.018	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> الغضب والملل
0.946	0.002-	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> اليأس
0.408	0.021	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> الفخر والاستمتاع
0.448	0.021	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> الخجل والقلق



0.576	0.017-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- الغضب والملل
0.337	0.056-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- اليأس
0.081	0.040	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- الفخر والاستمتاع
0.073	0.036-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- الخجل والقلق
Specific indirect effects العلاقات غير المباشرة التفصيلية		
0.391	0.017	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية الثابتة >- الغضب والملل
0.974	0.000	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية النامية >- الغضب والملل
0.604	0.007	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية الثابتة >- اليأس
0.221	0.019-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية الثابتة >- الغضب والملل
0.753	0.010-	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية النامية >- اليأس
0.473	0.010	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية الثابتة >- الفخر والاستمتاع
0.920	0.002	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية النامية >- الغضب والملل
0.531	0.008-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية الثابتة >- اليأس
0.701	0.010	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية النامية >- الفخر والاستمتاع
0.343	0.023	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية الثابتة >- الخجل والقلق
0.356	0.048-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية النامية >- اليأس
0.271	0.012-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية الثابتة >- الفخر والاستمتاع
0.818	0.002-	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية >- العقلية النامية >- الخجل والقلق
0.020	0.051	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية النامية >- الفخر والاستمتاع
0.118	0.026-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية الثابتة >- الخجل والقلق
0.452	0.010-	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية >- العقلية النامية >- الخجل والقلق

يبين الجدول (29) ما يأتي:

- عدم وجود علاقة كلية غير مباشرة بين أي من المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة بوجود المتغيرات الوسيطة عموماً ممثلة ببعدي العقلية الأكاديمية.
- عدم وجود علاقة غير مباشرة محددة بين كل متغير مستقل وكل متغير تابع مع الأخذ بعين الاعتبار التأثير الخاص لكل متغير وسيط (التعامل مع كل متغير وسيط بشكل منفصل) لجميع المتغيرات، ما عدا وجود علاقة غير مباشرة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع بوجود العقلية الأكاديمية النامية كمتغير وسيط، و نستنتج مما سبق أن العقلية الأكاديمية النامية تلعب دوراً وسيطاً فعالاً



وكوسيط كلي (Full mediator) في العلاقة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع.

كما تم حساب نسب التباين المفسر (Multiple R-squared) الذي يبين نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (Abdi, 2007) إضافة للدلالة الإحصائية لقيمتها وهي أحد ميزات برنامج (SmartPLS4) وذلك كما هو موضح في الجدول (30).

جدول (30)

حساب نسب التباين المفسر

المتغير التابع	نسبة التباين المفسر	الدلالة الإحصائية
الغضب والملل	0.016	0.348
اليأس	0.065	0.008
الفخر والاستمتاع	0.062	0.010
القلق والخجل	0.037	0.026
العقلية الأكاديمية الثابتة	0.055	0.014
العقلية الأكاديمية النامية	0.012	0.545

يبين الجدول (30) ما يأتي:

- إن التباين في الأداء على بعد الغضب والملل قد فسره ما يقارب 2% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقلية الأكاديمية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر غير دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد اليأس قد فسره ما يقارب 7% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقلية الأكاديمية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد الفخر والاستمتاع قد فسره ما يقارب 6% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقلية الأكاديمية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد الخجل والقلق قد فسره ما يقارب 4% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقلية الأكاديمية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.



- إن التباين في الأداء على بعد العقلية الأكاديمية الثابتة قد فسره ما يقارب 6% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد العقلية الأكاديمية النامية قد فسره ما يقارب 1% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر غير دالة إحصائياً.

التفسير النظري ومناقشة السؤال الثالث

مما سبق تبين النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين العقلية الأكاديمية النامية والانفعالات الإيجابية المتمثلة في الفخر والاستمتاع، وهذا يشير إلى أن الطالبات اللاتي يمتلكن عقلية أكاديمية نامية يتمتعن بمستويات أعلى من الفخر والاستمتاع أثناء الحصص الدراسية وهذا ما يتفق مع دراسة (Zhong et al., 2023) التي أظهرت نتائجها ارتباطاً إيجابياً بين العقلية النامية والانفعالات الإيجابية، ودراسة (Karlen et al., 2021) التي كشفت نتائجها عن ارتباط العقلية الأكاديمية النامية بشكل مباشر وغير مباشر بالانفعالات الإيجابية كالـفخر والاستمتاع، ودراسة (Cook, 2015) التي وضحت العلاقة الإيجابية بين العقلية النامية وانفعال الفخر والعلاقة السلبية بين العقلية النامية وانفعال الخجل، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين العقلية الأكاديمية الثابتة والانفعالات السلبية المتمثلة في بعد الخجل والقلق وهذا ما يتفق مع دراسة (King et al., 2012) التي تم التوصل في نتائجها إلى أن العقلية الأكاديمية الثابتة تنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية كالـخجل والقلق، ويمكن تفسير ذلك من خلال الجمع بين نظرية قيمة الضبط لبيكرون (2006) التي ترى أن انفعالات الإنجاز تتحدد بناء على مدى اعتقاد الطالب بقدرته (الضبط Control) وقيمة المهمة (Value) بالنسبة للطالب، ونظرية العقلية الأكاديمية لدويك (2006) التي تفسر كيف يدرك الأفراد مستوى قدراتهم العقلية بعمل إطار نظري متكامل بين النظريتين، إذ تعد كلا النظريتين متكاملتين في تفسيرهما لسلوك المتعلم وانفعالاته، فالعقلية النامية تعني الاعتقاد بإمكانية تطوير وتنمية المهارات من خلال العمل المستمر ومواجهة التحديات والعقبات وعدّها فرصاً للنجاح وعدم الاستسلام للفشل وهذا ما يعزز من شعور المتعلم بـ "السيطرة والتحكم"، وعلى الجانب الآخر يميل أصحاب العقلية النامية إلى اتقان التعلم وذلك كما ورد في ليقيت ودويك (1988)، مما يعني ارتفاعاً لقيمة المهمة بالنسبة للفرد صاحب العقلية



النامية، مما سبق يمكن القول أن العقلية الأكاديمية النامية تسهم في تعزيز إحساس الطالب بـ "التحكم والقيمة" للمهام، التي تعد شرطاً لظهور الانفعالات كما في نظرية بيكرتون (2006)، لذا يمكن عدّ العقلية الأكاديمية النامية عاملاً أساسياً ممهداً في تشكيل الطلاب لمفهوم التحكم والقيمة مما يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على طبيعة الانفعالات الظاهرة داخل السياق التعليمي.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية مما يتفق مع دراسة (Druhan, 2023) التي توصلت إلى وجود ارتباطات كبيرة بين المشاركة الوالدية والعقلية النامية، ودراسة (Gorleku et al., 2018) التي أشارت إلى وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين التأثيرات الأسرية والعقلية الأكاديمية، وهذا يعني أن الدعم الأسري الإيجابي يلعب دوراً حاسماً ومهماً في الطريقة التي ينظر بها الأبناء إلى قدراتهم بما يتماشى مع افتراض دويك (2017) أن الرسائل وردود الفعل من الوالدين تسهم في بتشكيل عقلية أبنائهم.

وبينت نتائج الدراسة الحالية أن العقلية الأكاديمية النامية تلعب دوراً وسيطاً فعالاً وكوسيط كلي (Full mediator) في العلاقة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع مما يدعم صحة النموذج الفرضي.

توصيات الدراسة: بناء على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- تعريف الطلاب بمفهوم العقلية النامية وكيفية تطويرها من خلال تصميم وتطوير برامج تربوية وتنموية تهدف لتنمية العقلية النامية لدى طلاب وطالبات بمختلف أعمارهم.
- تعزيز الوعي لدى الوالدين بأهمية دورهم في تشكيل عقلية نامية لأبنائهم وذلك من خلال عمل برامج توعوية تقدم بالتعاون مع المدارس والتوجيه الطلابي.
- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين تمكّنهم من معرفة كيفية بناء ودعم العقلية النامية للطلاب داخل الصف الدراسي.

البحوث المقترحة: في إطار ما قدمته هذه الدراسة من نتائج؛ نقترح إجراء عدد من البحوث الآتية:

- إجراء دراسات تجريبية تقوم على تطوير العقلية النامية لدى طلاب المراحل الابتدائية.



- دراسة دور المعلمين كمتغير وسيط بين دعم الوالدين والعقلية الأكاديمية.
- أثر استخدام التقنيات الرقمية في الصف الدراسي على تطوير العقلية النامية لدى الطلاب.

قائمة المراجع العربية والانجليزية

أولاً: المراجع العربية

- عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز وكل من الكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: اختبار الدور الوسطى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 114-115، (9)، 15، 114-115.
- أبو خالد، ليلى خليل سعودي، والكيلاني، أحمد محمد محي الدين حسن. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لديهم [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان.
- أبو شعيب، هبة عمر عبد العزيز، وغباري، ثائر أحمد فضيل. (2021). *القدرة التنبؤية للعقلية "التقدمية مقابل الوقائية" في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1373586>
- آل سعيد، تغريد بنت تركي. (2015). المشاركة الوالدية المدرسية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لديهم بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 25 (89)، 59-81. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1013017>
- الدبابي، خلدون ابراهيم، وعبد الرحمن، عبد السلام هاني. (2022). النمذجة السببية للعلاقة بين النظريات الضمنية في الذكاء ومعتقدات الدافعية والاندماج المعرفي لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *المجلة التربوية*، 36 (142)، 169-208. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1243843>
- رشوان، ربيع عبده أحمد. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة: منى التنبؤ وتحليل التجمعات. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ع8، 7، 69-80. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1103146>
- الزواهره، أسماء محمد عبد الكريم، وغباري، ثائر أحمد فضيل. (2020). نمط العقلية "النماء مقابل الثبات" وعلاقتها بطريقة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1317174>



الشريف، بندر عبد الله. (2020). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية*، 35 (137)، 295-325.

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1107222>

العمر، عبد العزيز بن سعود، وعمر، سوزان حسين حج. (2018). المشاركة الوالدية وعلاقتها بتحصيل الطالبات الدراسي في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19 (3)، 287 - 313.

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/946421>

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.

الوطبان، محمد بن سليمان. (2013). توجهات أهداف الانجاز: نموذج 2*2 بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل: نموذج 2*2 لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية (جامعة*

الجمعة)، 3، 121-75. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/476774>

ثانيا: المراجع الإنكليزية

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.005>

Mata, L., Pedro, I., & Peixotoa, F. J. (2018). Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77–92.

Abd-El-Fattah, S. M. (2006). The Relationship among Egyptian Adolescents' Perception of Parental Involvement, Academic Achievement, and Achievement Goals: A Mediatonal Analysis. *International Education Journal*, 7(4), 499-509.

Abdi, H. (2007). Partial least square regression (PLS regression). In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 740–744). Thousand Oaks, CA: Sage.

al models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>

Ates, A. (2021). The Relationship between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 50-66.

Bentler, P.M. and Chou, C. (1987) Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods and Research*, 16, 78- 117. <http://dx.doi.org/10.1177/0049124187016001004>



- Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. New York, NY: Wiley.
- Cook, E. (2015). Understanding adolescent shame and pride in a school context: the impact of perceived academic competence and a growth mindset (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Dong, Y., Wang, H., Zhu, L., Li, C., & Fang, Y. (2020). How Parental Involvement Influences Adolescents' Academic Emotions from Control-Value Theory. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 282–291. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10826-019-01586-3>
- Druhan, K. (2023). The Role of Parental Involvement in Deaf Education on Childhood Emotional Development; a Survey of Achievement Related Attributions and Ability Mindsets of Deaf HS Graduates (Doctoral dissertation).
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47, 302–314.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press . <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation. *Handbook of motivation at school*, 123.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological science*, 14(3), 481-496.
- 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>
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Garson, G. D. (2016). *Partial least squares: Regression and structural equation models*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.



- Gefen, D., & Straub, D. (2005). A practical guide to factorial validity using PLS-Graph: Tutorial and annotated example. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 91–109. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01605>
- Gonzalez-dehass, A., Willems, P. P., Holbein, M. F., & Doan. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gorleku, M., Brancaccio, S., & Campbell, J. R. (2018). Examining Attributions and Perceptions of Family Influences on the Mindset of Junior High School Students in Different Socioeconomic Settings in Ghana Africa. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(2), 8–12.
- 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.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hill, N. E. (2022). Parental involvement in education: Toward a more inclusive understanding of parents' role construction. *Educational Psychologist*, 57(4), 309–314. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/00461520.2022.2129652>
- Jiang, X., Mueller, C. E., & Paley, N.(2023). A Systematic Review of Growth Mindset Interventions Targeting Youth Social–Emotional Outcomes, School Psychology Review, DOI: 10.1080/2372966X.2022.2151321
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and Self-Concepts About Self-Regulated Learning: Their Relationships With Emotions, Strategy Knowledge, and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 814-819.
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3).
- Pekrun, R.(2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers*.18(4), 315-141



- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In International handbook of emotions in education (pp. 1-10). Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2011). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Teuber, Z., Sielemann, L., & Wild, E. (2023). Facing academic problems: Longitudinal relations between parental involvement and student academic achievement from a self-determination perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 229-244.
- Uslu, N.A & Durak, H.Y (2022) Understanding self-regulation, achievement emotions, and mindset of undergraduates in emergency remote teaching: a latent profile analysis, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2022.2129391
- Waithaka, A. G., Furniss, T. M., & Gitimu, P. N. (2017). College Student Mind-Set: Does Student-Parental Relationship Influence the Student's Mind-Set?. *Research in Higher Education Journal*, 32.
- Waithaka, A. G., Furniss, T. M., & Gitimu, P. N. (2017). College Student Mind-Set: Does Student-Parental Relationship Influence the Student's Mind-Set?. *Research in Higher Education Journal*, 32.
- Walton, G. M., & Crum, A. J. (Eds.). (2020). *Handbook of wise interventions*. Guilford Publications.
- Wardrop, J. L. (1987). Review of the book *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*, by J. C. Loehlin. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 12(4), 410–412. <https://doi.org/10.3102/10769986012004410>
- Wold, H. (1981). The fix-point approach to interdependent systems: PLS modeling. In J. Kmenta & J. B. Ramsey (Eds.), *Evaluation of econometric models* (pp. 383–407). New York: Academic Press.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yu, J., & Mclellan, R. (2020). Same mindset, different goals and motivational frameworks: Profiles of mindset-based meaning systems. *Contemporary Educational Psychology*.
- Yusoff, M. S. B. (2011). Impact of summative assessment on first year medical students' mental health. *International Medical Journal*, 18(3), 172–175.



Zhong, S., Wang, Y., & Wu, W. (2023). Exploring the Mediating Role of Emotions Between Growth Language Mindset and Engagement Among EFL Learners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1–13. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s40299-023-00771-9>

الملاحق

ملحق (1)

مقياس المشاركة الوالدية

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس مستوى " المشاركة الوالدية" في العملية التعليمية من إعداد أ.د. بندر الشريف "أستاذ علم النفس التربوي" (الشريف، 2020)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن المشاركة اختيارية ولك حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	يشعر والداي بالارتياح عندما يتواصلان مع المدرسة			
2	يسعد والداي بما تقدمه المدرسة لنا			
3	يعتقد والداي أن لديهما العديد من الأمور يستطيعان القيام بها لمساعدة في المدرسة			
4	يتقبل والداي المعلمات اللاتي يقمن بتدريسي			
5	يشعر والداي بالرضا عن سلوكي داخل المدرسة			
6	يرى والداي ضرورة التعاون بين المدرسة والوالدين لتحقيق الانضباط الم			
7	يشعر والداي بأن لهما دوراً رئيساً لمواصلة تعليمي			
8	يرحب والداي عندما أطلب منهما الذهاب إلى المدرسة			
9	لدى والداي المعرفة الكافية بالأنظمة المدرسية			
10	اشعر أن والداي على دراية وفهم عندما يُناقشا معي أموري المدرسية			
11	يشعر والداي أنهم قادران على أن يقدموا لي خبرات متوافقة مع أنظمة مدرستي			
12	يحرص والداي على إبلاغ مدرستي عن كل ما يجب أن يعرفوه عني			
13	يحدثني والداي أن ما يُتبع من قواعد وأنظمة مدرسية هي مفيدة لي وفي صالحني.			
14	والداي على اتصال دائم بالمدرسة عندما يكون لدي مشكلة دراسية			
15	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع معلمي			



16	يوضح والدائي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع زميلاتي
17	يقوم والدائي بتلبية احتياجاتي المدرسية
18	يقدم والدائي توجيهات مفيدة لمساعدتي في أعمالي المدرسية
19	يسألني والدائي عن أي مساعدة احتاجها في مهامتي المدرسية
20	لدى والدائي المهارات اللازمة لمساعدتي دراسيا
21	يساعدني والدائي عندما تواجهني مشاكل دراسية
22	يحثني والدائي على أداء واجباتي المدرسية باستقلالية
23	يتعاطف معي والدائي عندما تكثر علي المهام والواجبات المدرسية

ملحق (2)

مقياس العقلية الأكاديمية

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس "العقلية الأكاديمية" المعدة من قبل عالمة النفس كارول دويك (Dweck, 1999) وترجمة (الدباوي وعبد الرحمن، 2022)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن مشاركتك اختيارية ولك حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبارات	غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
		موافق	موافق	موافق	موافق	موافق بشدة
		بشدة (1)	(2)		(4)	(5)
1	لديك قدر معين من الذكاء، ولا يمكنك فعل الكثير لتغييره					
2	ذكاؤك هو شيء عنك لا يمكنك تغييره كثيراً					
3	لكي نكون صادقين، لا يمكنك تغيير مدى ذكاءك					
4	يمكنك تعلم أشياء جديدة، لكن لا يمكنك تغيير ذكاءك الأساسي					
5	بغض النظر عن هويتك، يمكنك تغيير مستوى ذكاءك بشكل كبير					
6	يمكنك دائماً تغيير درجة ذكاءك					
7	بغض النظر عن مقدار الذكاء الذي لديك، يمكنك دائماً تغييره قليلاً					
8	يمكنك تغيير مستوى ذكاءك بشكل كبير					

ملحق (3)



مقياس/انفعالات الانجاز

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس " الانفعالات المصاحبة للإنجاز الأكاديمي" من إعداد (pekrun et al., 2002)، وترجمة (الوطبان، 2013)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن المشاركة اختيارية ولك حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبارات	غير موافق بشدة (1)	غير موافق موافق (2)	محايد (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1	أستمتع بوجودي في الدرس					
2	أشعر بالفخر لقدرتي على متابعة متطلبات المقرر					
3	استمتاعي بالدرس يجعلني أرغب في المشاركة بالأنشطة					
4	أشعر بالثقة لقدرتي على فهم متطلبات المقرر					
5	أشعر بالفخر لأنني أؤدي بشكل أفضل من الآخرين في هذا المقرر					
6	من الممتع أني أستطيع الجلوس في الفصل لساعات استمع إلى المعلمة وهي تشرح					
7	عندما أشارك بصورة جيدة في الدرس أشعر بتحفيز أكبر					
8	أستمتع بالمشاركة كثيراً خلال الحصة مما يجعلني مفعمة بالطاقة والحيوية					
9	عندما أؤدي بشكل جيد في المقرر يخفق قلبي فرحاً					
10	أنا فخورة بالمشاركة التي قدمتها في هذا المقرر					
11	ينتابني شعور يغريني بمغادرة الحصة لأنها مملة للغاية					
12	يحمّر وجهي خجلاً عندما أضطر لقول شيء في الدرس					
13	أشعر بالإحباط خلال الحصة					
14	أنظر لساعتي بصورة متكررة لأن الوقت يمر ببطء					
15	بعد أن أقول شيئاً في الدرس أتمنى أن تبتلعني الأرض لكي أتجنب نظرات الآخرين					
16	لأنني لا أفهم الدرس أبداً تائهة ومنعزلة					
17	أشعر بالقلق من أن الآخرين سيفهمون الدرس أكثر مني					
18	أشعر بالملل لأنني لا أستطيع الانتظار حتى ينتهي الدرس					
19	عندما أقول أي شيء في الدرس أشعر بأني وضعت نفسي					



موضوع السخرية	
أشعر بالتوتر في الدرس	20
أشعر بالضجر والملل في الدرس	21
أشعر بالخجل خلال الدرس	22
أبدأ بالتثاؤب في الدرس لشعوري بالضجر الشديد	23
أشعر بالغضب يتأجج داخلي	24
أشعر بالإحراج من عدم قدرتي على التعبير عن نفسي جيداً	25
أشعر باليأس خلال الحصّة الدراسية	26
لا أستطيع البقاء متيقظة لفترة طويلة لشعوري بالملل	27
أشعر بالإحراج داخل الفصل	28
تفكيري بضعف جودة المنهج يشعري بالغضب	29
الحصّة الدراسية تشعري بالملل	30
شعوري بالإحراج، يجعلني متوترة	31
لأنني غاضبة أشعر بعدم الارتياح في الحصّة الدراسية	32
فقدت جميع الأمل في فهم متطلبات هذا المقرر	33
أفضل ألا أقول شيئاً في الدرس خوفاً من احتمال أن أقول شيئاً خاطئاً	34
لأنني أشعر بالملل فإن عقلي مهيم بعيداً عن الدرس	35
عندما أتحدث في الفصل أبدأ بالتلعثم	36
أعتقد أن هذا المقرر ممل	37
إذا علم الآخرون أنني لا أفهم المادة فسأشعر بالإحراج	38
عندما لا أفهم شيئاً مهماً في المقرر فإن دقائق قلبي تتسارع	39
أفكر بالأشياء التي من الممكن أن أعملها بدلاً من التواجد في هذه الحصّة المملة	40
تفكيري في الأشياء غير المهمة التي يجب أن اتعلمها يزعجني	41





Effectiveness of a Selective Integrative Counseling Program to Enhance Self-Compassion and Improve Mental Health in an Intersex Case Following Sex Reassignment Surgery: A Case Study

Dr. Asma Mohammed Mustafa Dafaalla *

as.dafaalla@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of an integrative eclectic counseling program that combines Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), and Dialectical Behavior Therapy (DBT) in enhancing self-compassion and improving mental health in an intersex individual who underwent sex reassignment. Pre-assessment results indicated a significant deficiency in self-compassion, characterized by high self-criticism, emotional dysregulation, and disconnection from common humanity, in addition to elevated levels of psychological distress—particularly anxiety, depression, and social dysfunction. A single-case pre-post design was used, and the program was tailored to the individual's cognitive, emotional, and social needs. It consisted of 20 individual sessions over a period of three months. Post-intervention results showed a marked improvement in self-compassion and a significant reduction in symptoms of anxiety, depression, and social dysfunction. These findings highlight the effectiveness of the integrative counseling approach in alleviating psychological suffering and promoting adaptation to gender identity-related stressors and medical experiences. The study underscores the importance of designing interventions that consider identity and emotional dimensions for intersex individuals' post-reassignment.

Keywords: Self-compassion, mental health, intersex, sex reassignment.

* Assistant Professor of Mental Health, Department of Psychology, College Of Languages and Humanities, Qassim, University, Kingdom of Saudi Arabia; and College of Human Sciences, Bahri University, Sudan.

Cite this article as: Dafaalla, Asma Mohammed Mustafa. (2025). Effectiveness of a Selective Integrative Counseling Program to Enhance Self-Compassion and Improve Mental Health in an Intersex Case Following Sex Reassignment Surgery: A Case Study *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 466-497.

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



فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التعاطف مع الذات وتحسين الصحة النفسية لدى حالة إنترسكس خضعت لتصحيح جنسي- دراسة حالة

د. أسماء محمد مصطفى دفع الله *

as.dafaalla@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي قائم على دمج ثلاثة مداخل علاجية هي: العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، وعلاج القبول والالتزام (ACT)، والعلاج الجدلي السلوكي (DBT)، في تنمية التعاطف مع الذات وتحسين الصحة النفسية لدى حالة إنترسكس خضعت لتصحيح جنسي. أظهرت نتائج القياس القبلي انخفاضاً ملحوظاً في مستوى التعاطف مع الذات، تمثل في شدة النقد الذاتي، وصعوبة تنظيم الانفعالات، والانفصال عن التجربة الإنسانية المشتركة، إلى جانب ارتفاع مؤشرات القلق والاكتئاب والقصور الاجتماعي. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة (قياس قبلي-بعدي) لحالة واحدة، وبُني البرنامج وفقاً لحاجات الحالة النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، وامتد إلى 20 جلسة فردية خلال ثلاثة أشهر. وأظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج؛ تحسناً ملحوظاً في مستوى التعاطف مع الذات، وانخفاضاً في أعراض القلق والاكتئاب والقصور الاجتماعي. تؤكد النتائج فاعلية النهج الإرشادي التكاملي في دعم التكيف النفسي لفئة الإنترسكس بعد التصحيح الجنسي، وتبرز أهمية تصميم تدخلات تراعي الهوية والبعد الوجداني لهذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: التعاطف مع الذات، الصحة النفسية، الإنترسكس، التصحيح الجنسي.

* أستاذ الصحة النفسية المساعد، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم . المملكة العربية السعودية وكلية العلوم الإنسانية، جامعة بحري، السودان.

للاقتباس: دفع الله، أسماء محمد مصطفى. (2025). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التعاطف مع الذات وتحسين الصحة النفسية لدى حالة إنترسكس خضعت لتصحيح جنسي- دراسة حالة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 466-497.

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

**Introduction:**

Mental health is a cornerstone of individuals' quality of life, emotional stability, and social well-being. A wide range of psychological, social, and biological factors significantly influence a person's mental health. Among the populations facing unique challenges in this regard are individuals with intersex traits—those born with variations in sex characteristics. This group often experiences social ambiguity, stigma, and widespread misunderstanding, all of which can profoundly impact their psychological and emotional well-being. Intersex refers to individuals born with biological sex characteristics, such as chromosomes, hormones, or anatomical structures, that do not fit typical definitions of male or female. These individuals are frequently subjected to medical or surgical interventions intended to modify their bodies to align with an assumed gender identity. Such procedures often result in profound psychological effects, which may persist throughout their lives.

Contemporary scientific literature highlights that individual with intersex variations often experience significant psychological challenges, including anxiety, depression, identity disturbances, and low self-esteem. These difficulties are particularly pronounced in the absence of specialized psychological support and amidst persistent social stigma (Vigna et al., 2023; Colgan et al., 2022).

Numerous studies have underscored the complex challenges intersex individuals face across educational, medical, and social environments. For instance, Monro et al (2021) emphasized how medical, cultural, and societal factors contribute significantly to the psychological distress experienced by this group. The lack of supportive environments and ongoing marginalization intensify feelings of exclusion, identity confusion, and internal alienation. These experiences are often associated with markedly low levels of self-compassion, distorted body image, diminished self-esteem, and, in many cases, symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD), particularly among those who have undergone non-consensual medical interventions.

Hennigham and Jones (2021) highlighted the significant challenges faced by intersex individuals, including feelings of disconnection, lack of belonging, social isolation, and difficulty forming supportive relationships. These factors often contribute to increased anxiety, reduced self-compassion, and a subsequent decline in mental health. Similarly, Amos et al. (2023) reported that many intersex individuals experience psychological and social distress, characterized by confusion and discomfort with their bodies. The absence of clear information and exposure to societal stigma amplify feelings of shame and anxiety, further deepening the sense of alienation from their bodies. Those who underwent medical interventions often described their bodies as violated or unfamiliar, which intensified symptoms of anxiety and depression.

Karkazis (2008) in her critique of medical authority, emphasized that decisions regarding **Sex Assignment** surgeries for intersex individuals are frequently driven by cultural and social standards rather



than the individual's psychological and biological needs. She noted that even when such procedures are performed with consent, many individuals later report feelings of lost bodily autonomy, identity confusion, and difficulty in achieving self-acceptance and social integration. In the same vein, Mattis et al. (2013) stressed the necessity of ensuring that consent for medical interventions is not merely legal, but genuinely informed—emotionally and cognitively. She also highlighted that the lack of specialized psychological support often intensifies feelings of shame and identity disorientation, even among those who willingly undergo surgical procedures.

Rosenwohl-Mack et al. (2020) revealed the profound psychological distress experienced by individuals with intersex traits, reporting notably high rates of depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder (PTSD)—even among those who underwent **Sex Assignment** surgery interventions during adulthood with informed personal consent.

In the Arab context Shihātah (2022) revealed that individuals who underwent **Sex Assignment** surgery procedures often face significant societal rejection, difficulties adjusting to their new gender identity, and challenges related to emotional and psychological well-being. The study emphasized the urgent need for comprehensive educational and psychological support within academic settings, including training programs aimed at enhancing adaptive skills and ensuring safe and inclusive environments. It also stressed the importance of raising awareness in educational institutions to foster greater understanding and acceptance of such cases.

Additionally, a systematic review conducted by Carvalho and Guiomar (2022) analyzing 20 empirical studies, affirmed the role of self-compassion as a crucial protective and therapeutic factor. The findings demonstrated that individuals who participated in self-compassion-based interventions reported significantly lower levels of anxiety and depression, along with improved psychological well-being and greater self-acceptance.

In practical applications, research by Chan et al. (2020) has demonstrated the effectiveness of self-compassion in alleviating the psychological impact of stigma and medical interventions, while simultaneously promoting greater self-acceptance and psychological resilience. Finlay-Jones et al. (2021) found that training programs focused on developing self-compassion, emotional regulation, and inner kindness significantly enhance emotional adaptability, foster self-acceptance, and improve overall mental health.

Neuroscientific and clinical literature—such as the work of Gilbert (2014) emphasizes the effectiveness of activating the brain's internal soothing system, which is linked to feelings of safety and self-care. Cultivating self-compassion plays a critical role in this activation, facilitating emotional brain restructuring and improving self-regulation. By stimulating the soothing system, individuals can



counterbalance the effects of the threat and drive systems, thereby reducing self-criticism, anxiety, and fear, and fostering greater emotional equilibrium.

The results of Brophy et al. (2020) further support this perspective, identifying self-compassion as a key psychological mechanism with significant protective effects. The study found that individuals with higher levels of self-compassion demonstrated greater resilience in coping with emotional stress and adversity.

Given these findings—and in light of the complex psychological, social, and medical challenges faced by intersex individuals—there is a critical need to develop a selective integrative counseling program. This program should incorporate evidence-based therapeutic approaches such as Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), and Dialectical Behavior Therapy (DBT). Its primary aim would be to foster self-compassion as both a preventive and therapeutic tool, ultimately enhancing psychological well-being and promoting emotional balance in this uniquely vulnerable population.

Problem Statement:

Amid the rapid social, cultural, and structural transformations taking place in contemporary societies, individuals with intersex conditions continue to encounter profound psychological and existential challenges. These individuals—born with atypical sexual characteristics—are frequently subjected to critical medical interventions, such as sex reassignment surgeries. Notably, these procedures are often driven more by sociocultural expectations than by clear medical necessity (Karkazis, 2008; Tamar-Mattis, 2013). When performed without informed consent, especially during early developmental stages, such interventions can result in lasting psychological repercussions, including identity confusion, emotional distress, and a disrupted sense of self.

Although these interventions aim to align the body with one of the binary sexes (male or female), they often result in long-term psychological consequences. The distress experienced by intersex individuals is not limited to physical discomfort but extends into deep emotional and existential dimensions. Many reports a painful awareness that their biological identity was subject to irreversible external alteration—frequently without their informed consent—which leads to a profound loss of bodily autonomy, identity confusion, and psychological fragmentation. Several studies have documented strong associations between these medical experiences and various psychological disorders, including depression, anxiety, post-traumatic stress disorder (PTSD), low self-esteem, and body-related shame (Jones et al., 2016; Human Rights Watch, 2017). Furthermore, evidence suggests that intersex adults continue to face significant challenges in developing a coherent and healthy sense of identity (Rosenwohl-Mack et al., 2020).

Within this complex and emotionally sensitive context, self-compassion stands out not merely as a preventive or therapeutic strategy, but as a comprehensive psychological philosophy—one that enables



individuals to reclaim and heal the self without self-condemnation. Neff (2003a) defined self-compassion through a threefold humanistic framework, consisting of:

- Self-kindness – treating oneself with care, understanding, and gentleness in moments of suffering or perceived inadequacy, rather than resorting to harsh self-criticism.
- Common humanity – recognizing that pain, imperfection, and struggle are shared elements of the human experience, rather than signs of personal failure.
- Mindfulness – maintaining balanced awareness of painful emotions, allowing them to be acknowledged without suppression or over-identification.

Multiple studies have demonstrated the efficacy of self-compassion in reducing symptoms of anxiety and depression, as well as in fostering body acceptance among intersex individuals—those who often grapple with identity disturbances, stigma, and social exclusion (Vigna et al., 2018).

Despite these encouraging findings, there remains a notable absence of targeted therapeutic interventions in Arab contexts that address the unique psychological and identity-related needs of intersex individuals. According to the current body of literature, there is no evidence of an existing counseling program specifically designed for intersex individuals following gender-affirming or corrective procedures. Furthermore, self-compassion as a preventive and therapeutic strategy has not yet been empirically applied in this population, revealing a critical gap in both scientific research and clinical practice that demands immediate attention.

Accordingly, this study aims to develop and implement an integrative eclectic counseling program that combines three evidence-based therapeutic approaches: Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), and Dialectical Behavior Therapy (DBT). The program is specifically designed to cultivate self-compassion and promote mental well-being in an intersex individual who has undergone **Sex Assignment** surgery.

Research Questions:

1. What is the level of self-compassion in an intersex case who underwent sex reassignment before and after the counseling intervention?
2. What is the level of mental health in an intersex case who underwent sex reassignment before and after the counseling intervention?
3. To what extent is the effectiveness of a selective integrative counseling program in enhancing self-compassion and improving mental health in an intersex case who underwent sex reassignment?

Study Objectives:

The primary objectives of this study are to:



1. Design and implement an integrative, eclectic counseling program that aims to cultivate self-compassion and enhance mental health.
2. Measure the levels of self-compassion and mental health in the intersex individual both before and after the intervention.
3. Examine the effectiveness of the proposed program in increasing self-compassion and improving psychological well-being in the case under investigation.

Significance of the Study:

Theoretical Significance:

- This study enriches Arabic psychological literature by addressing a unique and marginalized group—individuals with intersex conditions—for whom focused research remains scarce.
- It advances modern psychological constructs, particularly self-compassion as a positive psychological intervention, and emphasizes the importance of integrative approaches in psychotherapy. The study underscores the effectiveness of an eclectic framework that merges multiple therapeutic modalities to more holistically address the diverse psychological needs of clients.

Practical Significance:

- This study offers a practical model of an integrated counseling program that can be applied in psychological clinics and mental health support centers for similar cases. The program is adaptable and can be tailored to individuals experiencing intense self-criticism or trauma related to identity.
- It supports mental health professionals in gaining a deeper understanding of the specific psychological needs of intersex individuals. Furthermore, the study's findings may help inform healthcare and psychological support policies by advocating for enhanced services for intersex individuals and their families. It also emphasizes the importance of raising public awareness to reduce stigma and discrimination.

Theoretical and Operational Definitions of Terms:

Integrative Eclectic Counseling:

According to Norcross and Goldfried (2005) integrative eclectic counseling is a therapeutic orientation that combines elements from multiple psychological approaches to develop flexible and individualized interventions. This approach rejects theoretical rigidity, allowing the counselor or therapist to select and integrate techniques from various therapeutic models. The goal is to effectively address the client's unique problems without being restricted to a single theoretical framework.



‘Abbās (2015) maintains that this form of counseling represents a contemporary and effective model, as it offers both flexibility and comprehensiveness. It is grounded in diversity, structure, and the deliberate selection of techniques from various therapeutic schools. This diversity enables a high degree of adaptability to the complexities of psychological and social phenomena, making it especially effective when addressing the needs of individuals with complex or layered psychological concerns—such as those who have experienced trauma, struggle with shame and self-rejection due to their differences, or face systemic marginalization.

Cognitive Behavioral Therapy (CBT):

Cognitive Behavioral Therapy, developed by Aaron T. Beck in the 1960s, is one of the most widely applied and empirically supported approaches in the treatment of various psychological disorders, including depression, anxiety, and other emotional disturbances. This therapeutic model focuses on identifying and modifying distorted thought patterns, rigid beliefs, and maladaptive behaviors. Key techniques include cognitive restructuring, self-monitoring, and identifying automatic thoughts. A meta-analysis conducted by Hofmann et al. (2012) affirmed the effectiveness of CBT across diverse populations and cultural contexts. Its structured, evidence-based nature and emphasis on active client participation make it a flexible and accessible approach, particularly well-suited to individuals from varied backgrounds and those with complex psychological needs.

Acceptance and Commitment Therapy (ACT):

Developed by Steven C. Hayes and his colleagues in the 1990s, Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is a therapeutic approach grounded in the model of psychological flexibility. ACT focuses on helping individuals accept unpleasant internal experiences without resistance, while encouraging behavior that aligns with their core personal values and meaningful life goals. It utilizes techniques such as cognitive defusion, mindfulness exercises, and values exploration to promote conscious engagement with both the self and reality. Hayes et al. (2006) demonstrated the effectiveness of ACT in alleviating psychological distress among individuals with chronic and complex conditions, including anxiety disorders, depression, and chronic pain. Its flexibility and cultural adaptability make it a powerful intervention for enhancing quality of life and reducing emotional suffering, particularly in cases involving deeply rooted psychological challenges.

Dialectical Behavior Therapy (DBT):

Dialectical Behavior Therapy was developed by Marsha Linehan in the 1990s, originally intended for the treatment of borderline personality disorder. Since then, it has shown high effectiveness in addressing identity disturbances, impulsivity, mood dysregulation, and self-harming behaviors. DBT combines acceptance and change strategies through a dialectical approach and incorporates a structured set of therapeutic modules, including emotion regulation, distress tolerance, interpersonal effectiveness, and mindfulness. According to



Linehan (2015) DBT enhances individuals' resilience in the face of chronic life stressors and promotes assertive communication and emotional stability. It is particularly effective for individuals with complex psychological profiles, especially those experiencing identity confusion and emotional trauma.

Integration of the Three Therapeutic Approaches and Their Role in Enhancing Self-Compassion and Improving Mental Health:

Building on the theoretical foundations and in light of the psychological complexity of the case, the researcher adopted an integrative approach that combines three evidence-based therapeutic modalities: Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), and Dialectical Behavior Therapy (DBT). This integrative design was tailored to address the unique challenges faced by the intersex case under study—challenges including identity disturbance, internalized stigma, self-criticism, body image struggles, and emotional dysregulation—with the ultimate goal of fostering self-compassion and improving overall mental health.

CBT was employed as a foundational component to reduce maladaptive beliefs about the self and to counteract excessive self-criticism. Individuals with low levels of self-compassion typically harbor distorted cognitions and rigid, negative core beliefs that perpetuate psychological distress. CBT works to restructure these patterns through techniques such as cognitive restructuring, thought monitoring, and skills training in adaptive coping. By helping the individual recognize the consequences of harsh self-judgment, CBT facilitates the development of more balanced and compassionate self-perceptions. These processes align closely with key components of self-compassion, such as self-kindness and mindful acceptance (Gilbert & Irons, 2005).

According to Jones (2021) individuals who participated in a CBT-based program showed reductions in depression and anxiety symptoms, along with notable improvements in self-compassion. These outcomes highlight the direct role of CBT in enhancing mental health.

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is grounded in enhancing psychological flexibility through six core processes: acceptance, mindfulness, self-as-context, personal values, committed action, and cognitive defusion. Together, these elements enable individuals to accept distressing internal experiences without resistance, while aligning their behavior with personally meaningful values.

By fostering present-moment awareness and promoting cognitive defusion, ACT reduces the tendency to over-identify with negative self-related thoughts and instead encourages a more open, compassionate stance toward one's inner experience. Techniques such as "thought defusion," "values-based reflection," and "sitting with discomfort" support individuals in approaching painful emotions without avoidance. This mindful acceptance nurtures a more balanced and self-compassionate relationship with the self, contributing to



decreased levels of depression and anxiety and improved overall mental well-being (Hayes et al., 2016; Neff & Germer, 2013).

Dialectical Behavior Therapy (DBT) is recognized as one of the most effective psychological approaches for treating emotional and relational dysregulation, particularly in individuals experiencing difficulties with emotional regulation and low self-esteem. DBT is based on a structured integration of acceptance and change strategies. It incorporates techniques such as problem-solving, mindful acceptance, and rational dialogue, along with mindfulness exercises, emotional regulation skills, and strategies for assertive and effective interpersonal communication.

DBT emphasizes four core skill areas: Mindfulness, Emotion Regulation, Distress Tolerance, and Interpersonal Effectiveness. Mindfulness, in particular, serves as a foundational component for fostering self-compassion, as it allows individuals to observe their thoughts and emotions without judgment. This nonjudgmental awareness encourages a kinder, more empathetic relationship with the self. Emotion regulation skills are essential for managing intense emotions such as anger, impulsivity, and emotional overwhelm, helping to reduce self-criticism and enhance emotional clarity, psychological stability, and a sense of connectedness (Kanter et al., 2006).

Distress tolerance and interpersonal effectiveness skills play a vital role in enhancing an individual's capacity to cope with psychological stress and traumatic experiences. Strategies such as STOP, TIP, DEAR MAN, and FAST enable individuals to navigate crises without collapsing or withdrawing, while also promoting self-respect and positive communication. These techniques foster a kinder and more compassionate internal relationship, which is essential for cultivating self-compassion. By mitigating self-criticism, guilt, and shame, these skills contribute significantly to building a more empathetic and accepting self-image (Federici et al., 2012).

Based on the foregoing, the integration of these three therapeutic approaches into a unified counseling program enables a comprehensive focus on cognitive, emotional, and behavioral dimensions. This holistic framework enhances the individual's capacity to interact with themselves with greater awareness, compassion, and acceptance. In turn, this internal transformation leads to measurable improvements in mental health indicators.

Self-Compassion:

The concept of self-compassion emerged within the field of positive psychology as a complement or alternative to traditional notions of self-esteem. Neff (2003a) defined self-compassion as an attitude of kindness and understanding toward oneself during times of difficulty or failure, rather than engaging in harsh self-criticism. This construct encompasses three interrelated components:



- Self-Kindness: Treating oneself with warmth and care rather than with judgment, blame, or self-punishment.
- Common Humanity: Recognizing that pain, failure, and personal struggles are part of the shared human experience, rather than viewing them as isolating or uniquely personal.
- Mindfulness: Refers to a balanced and non-judgmental awareness of painful moments, negative emotions, and thoughts, without exaggerating or becoming overwhelmed by them.

Through these dimensions, self-compassion is viewed as a protective and preventative mechanism against the harmful effects of self-criticism. It fosters a positive attitude toward oneself. Zessin et al. (2015) and alhrāsīs wālqysy (2024) indicated a strong correlation between self-compassion and mental health, showing that individuals with high levels of self-compassion tend to experience better psychological well-being. This includes lower levels of anxiety and depression, greater psychological resilience, and increased life satisfaction. Self-compassion also enhances self-esteem and fosters a sense of unconditional self-acceptance.

In training programs designed to increase self-compassion by teaching participants mindfulness and self-kindness skills, Neff and Germer(2013) observed significant reductions in anxiety and depression compared to control groups. Overall, cultivating self-compassion has become a promising focus in contemporary psychotherapy due to its role in enhancing psychological resilience and empowering individuals to cope more effectively with failure, suffering, and psychological stress.

Mental Health:

The World Health Organization (2022) defines mental health as "a state of well-being in which the individual realizes their own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to contribute to their community." According to this definition, mental health is not merely the absence of psychological disorders, but a positive state that enables individuals to be self-aware, function effectively in personal and social domains, and lead a fulfilling life. It is reflected in emotional balance, social adaptability, sound decision-making, and a positive attitude toward oneself and others.

The World Health Organization (2022) emphasizes that mental health is influenced by a range of biological, psychological, and social factors. It also encompasses several interconnected dimensions, including:

- the emotional dimension, reflected in one's ability to manage emotions flexibly;
- the cognitive dimension, related to patterns of thinking and perception;
- the social dimension, evident in the ability to establish and maintain healthy relationships; and
- the self-related dimension, which involves self-esteem and self-kindness.

Achieving a balance among these dimensions is considered both a prerequisite and an indicator of an individual's ability to cope with life's challenges and fluctuations.



Han and Kim (2023) found that psychological disorders such as anxiety and depression are closely linked to the accumulation of self-critical thoughts, poor coping skills, and low levels of self-compassion. These findings highlight the need for interventions aimed at correcting these imbalances and restoring psychological well-being. In this context, the World Health Organization (2022) recommends the adoption of interventions that promote self-awareness and foster the development of positive coping strategies to effectively address psychological challenges and stressors.

Intersex:

Carpenter (2016) defines *intersex* as a term used to describe individuals born with sex characteristics, such as chromosomes, gonads, or genitalia—that do not fit typical definitions of male or female. In other words, these individuals possess biological traits that span both sexes. The concept has evolved from earlier terms like “hermaphrodite” or “disorders of sex development” (DSD) to more inclusive and respectful language that acknowledges human dignity and identity. According to the United Nations Human Rights Office (2019), approximately 1.7% of the global population is born with intersex traits. The World Health Organization distinguishes between intersex variations and DSD, emphasizing that non-essential medical interventions during childhood should be avoided unless there is an urgent health need.

The American Psychiatric Association (APA, 2013) emphasizes that intersex variations are not, in themselves, classified as a mental disorder. The *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) notes that while some individuals born with differences in sex characteristics may experience *Gender Dysphoria*, this diagnosis is not attributed to being intersex per se. Rather, it refers to the psychological distress that arises from a mismatch between one’s experienced or expressed gender identity and the gender assigned at birth. The DSM-5 further underscores the importance of providing a supportive, non-stigmatizing environment for individuals navigating these experiences.

Dale (2021) pointed out that the binary classification of sex fails to reflect the full spectrum of biological diversity among humans. A proportion of individuals are born with sex characteristics that do not fit typical definitions of male or female; these individuals are referred to as *intersex*, or sometimes as *individuals with differences in sex development*. This variation may manifest in the form of atypical genital appearance, chromosomal patterns, or internal anatomical differences that may only be detected through medical examination.

Some intersex individuals may be born with genitals that appear typical, but possess atypical chromosomal configurations such as XXY, XYY, XXX, XO, or mosaic patterns like XX/XY (Abū Rumaylah, 2018). Intersex variations can be identified at birth, during puberty, through medical examinations, or



posthumously during autopsy. In some cases, these variations may remain undetected throughout a person's life.

Sex Reassignment (Sexual Correction):

Maḥfūz wa-ākharūn (2020) indicated that the term *sex reassignment* refers to medical intervention based on essential principles and criteria aimed at modifying biological sex to align with an individual's true gender. The process seeks to restore balance and achieve congruence among chromosomes, hormone-producing glands, physical appearance, sexual organs, and psychological identity. This procedure is limited to cases where medical intervention is necessary to attain a typical male or female classification—cases that are religiously permitted and socially accepted.

Sex reassignment procedures, in such medically indicated cases, are both religiously sanctioned and socially accepted. Šarāyrah (2011) distinguished between *sex reassignment* and *sex change*, emphasizing that the former does not involve altering one's gender arbitrarily but rather affirms the predominant biological sex based on thorough medical examinations and tests. In Islamic jurisprudence, such surgical intervention is regarded as a form of legitimate medical treatment (*tadawī*).

al-Dabbāgh wālhyāly (2021)

further explained that the importance of performing sex reassignment arises from various humanitarian, medical, and religious justifications, including:

- Alleviating the individual's psychological distress and confusion resulting from an unclear sexual identity, thereby enabling them to fulfill their psychological, social, and biological roles in accordance with their true sex.
- Empowering the individual to live a healthy and integrated social life within their family, peer group, and surrounding community.
- Supporting this perspective, the Prophet Muhammad ﷺ is reported to have said in a hadith narrated by Abu Dawud (Hadith No. 3874): "*Indeed, Allah has sent down both the illness and the cure...*"
- From a religious standpoint, such interventions are considered a form of healing (*treatment*), aligning with the Islamic view that permits medical care to alleviate human suffering.

Methodology and Procedures

Research Method:

In this study, the researcher adopted the Case Study Method, due to the unique and complex nature of the phenomenon under investigation. This approach is considered the most appropriate for such cases, as it enables a comprehensive and in-depth exploration of psychological and social changes within a specific context. As one of the descriptive research methods, the case study focuses on collecting and analyzing



detailed data related to a single unit—whether an individual, an institution, or a group. It allows the researcher to gain multidimensional insights and a nuanced understanding of the subject matter (Ibrāhīm, 2022).

According to Coombs (2022), the case study method is defined as a research approach used to generate an in-depth understanding of a contemporary issue or phenomenon within a defined system and its real-life context. He emphasizes that case studies are particularly suitable when the aim is to obtain a qualitative, comprehensive assessment of a unique case that cannot be easily generalized using traditional statistical methods.

Furthermore, Ibrāhīm (2022) adds that the case study approach aims to enhance the participant's self-awareness and future outlook, assess their stance on specific issues, and actively involve them in understanding their condition and motivating them to explore potential solutions.

Experimental Design:

The researcher adopted a quasi-experimental design (Quasi-Experimental Design) with a single-case pre-post measurement and follow-up (Single Case Pre-Post Design with Follow-up). In this study, the Self-Compassion Scale (SCS) and the General Health Questionnaire (GHQ-12) were administered to the participant at two points: before the implementation of the intervention and after its completion. The aim was to assess the impact of the counseling program on enhancing self-compassion and improving mental health. This type of design is particularly suitable for rare and complex phenomena where generalization is limited. It is commonly used in individual clinical psychological research (Kazdin, 2011).

Ethical Considerations:

This study adhered to all ethical standards of scientific research, following the updated 2024 version of the World Medical Association's Declaration of Helsinki and the international ethical guidelines for research involving human participants. Informed consent was obtained from the participant prior to the implementation of the counseling program, based on the following procedures:

- A clear and detailed explanation of the study was provided, emphasizing that its primary objective was to assess the effectiveness of the counseling intervention—not to evaluate or judge intersex identity or gender correction procedures.
- The study's procedures were outlined, which included five structured phases consisting of a total of 20 sessions. Each session lasted between 60 and 90 minutes and was conducted through accessible online platforms.
- The participant was informed of possible risks, such as emotional distress when discussing sensitive topics, the potential resurfacing of painful memories, or fatigue resulting from extended sessions. It



was emphasized that preventive measures were in place, including the provision of emergency psychological support, the option to stop any session immediately if distress occurred, and the freedom to contact the researcher at any time for support.

- The potential benefits of participation were clearly explained, including access to specialized and free counseling services.
- Absolute confidentiality of all personal information was guaranteed. A pseudonym was used, and any identifying details were removed to protect the participant's identity.
- All data were stored in encrypted, password-protected files accessible only to the researcher. Audio recordings were scheduled for deletion upon completion of the analysis, and the participant was assured of receiving a transparent summary of the results.
- The participant's full rights were emphasized, including the right to withdraw from the study at any time without providing a reason and without facing any negative consequences. The right to refuse to answer any question or participate in any activity was also clearly stated and respected.
- Cultural sensitivity was maintained throughout all phases of the study, with a respectful and nonjudgmental approach toward the participant's values and beliefs.
- Ongoing informed consent was reaffirmed at the beginning of each session to ensure the participant's continued willingness to engage and to safeguard their psychological well-being.

Case Description:

The subject of this study is a 24-year-old individual born with atypical biological sex characteristics (intersex). At birth, the individual was assigned male based on external genital appearance, without the support of medical testing or chromosomal analysis. Raised in a conservative family within a socially traditional community that strongly rejects gender nonconformity, the participant endured a profound internal struggle throughout childhood and adolescence. This struggle was rooted in a deep dissonance between their internal sense of self and the male social role they were expected to perform.

At the start of her university years, the individual contemplated suicide but ultimately chose not to act on these thoughts, thanks to the support of a university professor. She later underwent comprehensive medical evaluations, including genetic and hormonal tests, which confirmed that her dominant biological characteristics were female. Based on these results, doctors recommended **Sex Assignment** surgery. However, when she shared the findings with certain family members, she was met with intense rejection and condemnation. Accused of defying religious and societal norms, she was denied the opportunity to undergo the recommended procedure. This reaction intensified her sense of insecurity, abandonment, and emotional isolation.



The individual described that moment as “one of the most painful experiences of her life.” She was overwhelmed by a complex mix of fear, shock, and emotional detachment from her surroundings. A deep inner conflict consumed her—a struggle between an undeniable medical reality and a rigid, socially imposed identity that was harshly rejected. Under the weight of this emotional turmoil, she made the difficult decision to migrate irregularly to a Western country in search of safety, support, and access to proper medical care.

While living abroad, she underwent a second round of medical evaluations conducted by a specialized team. A comprehensive treatment plan was developed, culminating in a gender-affirming corrective surgery carried out within a legal and ethical framework that upheld her dignity and privacy.

Although the experience was emotionally and physically taxing, it marked a turning point in reshaping her self-perception. Nevertheless, it left a profound psychological impact, characterized by feelings of loss, rejection, and a deep longing for a community that had failed to accept her.

Later, she relocated to another foreign country in an effort to rebuild her life independently. She became involved with various organizations and support groups dedicated to individuals with similar experiences. While this led to improvements in her educational and social circumstances, a lingering sense of insecurity persisted—particularly in social situations that reminded her of her past identity or reactivated feelings of stigma and exclusion.

, respect her personal experiences, and reflect the complexity of her existential journey. In 2022, the individual began regular communication with the researcher, gradually building a relationship founded on trust. This ongoing connection created a safe and supportive environment that allowed her to open up about her pain, struggles with acceptance and identity, and the deep emotional conflicts she faced. Through this process, she expressed a clear readiness to participate in a counseling program designed to address her unique needs

Her case, shaped by the intersection of biological, psychological, and social factors, calls for a selective and integrative therapeutic approach—one capable of responding to her multifaceted challenges with both sensitivity and depth.

Study Instruments:

To assess the variables of self-compassion and mental health before and after the implementation of the counseling program—and in alignment with the case study methodology adopted in this research—standardized instruments widely used in both Western and Arab psychological studies were employed. These tools were selected based on their suitability for the study’s counseling objectives and their relevance to the specific needs of the case under investigation.



1. Self-Compassion Scale (SCS):

Developed by Neff (2003 a) the Self-Compassion Scale consists of 26 items designed to assess six subscales: self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. Responses are rated on a 5-point Likert scale ranging from (1) "Almost Never" to (5) "Almost Always."

The Arabic-translated and culturally adapted version of the scale has been utilized in several Arab studies, demonstrating strong psychometric properties. For example, Alabdulaziz (2020) validated the scale in a Saudi context, reporting a reliability coefficient of $\alpha = 0.88$ and confirming the original six-factor structure through confirmatory factor analysis. Similarly, Hasan waldb' (2014) verified the scale's construct validity using both exploratory and confirmatory factor analyses.

Overall, the SCS has shown consistent internal reliability across studies, with Cronbach's alpha values ranging between 0.78 and 0.92, supporting its applicability across diverse psychological and cultural populations (Neff, 2003; Alabdulaziz et al, 2020).

2. General Health Questionnaire (GHQ-12):

The General Health Questionnaire-12 (GHQ-12) is a widely recognized and reliable screening tool used to assess overall mental health. It has been extensively applied in both clinical and community settings across diverse populations. The scale consists of 12 items designed to measure key aspects of mental well-being, including emotional distress, social functioning, anxiety, depression, and general psychological health.

In this study, the researcher used the validated Arabic version of the GHQ-12, which contains an equal number of positively and negatively worded items. The scoring followed the Likert method, ranging from 0 (indicating optimal mental health) to 3 (indicating significant psychological distress), with a total score range from 0 to 36. Higher scores reflect greater psychological difficulties.

The GHQ-12 has demonstrated strong psychometric properties in Arabic-speaking contexts. For example, a study El-Rufaie and Daradkeh (2018) reported a high internal consistency with a Cronbach's alpha of $\alpha = 0.83$. Similarly, research conducted by UN Women and the World Health Organization (2021) among refugee and abused women in Egypt and Sudan confirmed the tool's conceptual validity and acceptable reliability, supporting its applicability across culturally diverse and vulnerable populations.

In the study conducted by Al-Metwally et al(2018) exploratory factor analysis (EFA) revealed the extraction of three primary factors: social dysfunction, anxiety, and loss of self-confidence. Collectively, these factors accounted for approximately 55% of the total variance. The scale also demonstrated good internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.83.

Given that the study followed a case study methodology, the measurement tools were applied exclusively to the subject without re-estimating reliability coefficients. This approach was justified by the



study's primary aim: not to generalize the findings, but to gain an in-depth understanding of the psychological changes associated with the intervention and the effectiveness of the counseling program on the individual case. According to Lincoln and Guba (1985) trustworthiness and dependability in case studies do not require the same statistical procedures and indicators as large-scale studies. Instead, the focus lies on interpretive validity and the coherence of measurement tools.

To ensure the interpretive richness of the data, the results from the standardized tools were supplemented with interviews conducted via various online platforms prior to the start of the program. These interviews aimed to gain a deeper understanding of the case's history. Additionally, session notes and written exercises completed by "R" were used as qualitative tools to track changes in emotions and thoughts throughout the program.

The researcher also conducted content validity checks by presenting the instruments to experts in mental health, psychological counseling, and psychiatry. This review ensured the tools were appropriate for the case and free from ambiguous, unclear, or overly sensitive items.

The Counseling Program and Applied Techniques:

The counseling program for the present study was developed based on an integrative and eclectic approach. It involved the systematic combination of techniques from three psychological approaches that have demonstrated effectiveness in enhancing self-compassion and improving mental health. These are:

1. Cognitive Behavioral Therapy (CBT)
2. Acceptance and Commitment Therapy (ACT)
3. Dialectical Behavior Therapy (DBT)

General Objective of the Program

The program aims to:

- Foster self-compassion across its six dimensions—self-kindness, common humanity, mindfulness, reduction of self-judgment, isolation, and over-identification—based on Neff's (2003b) model.
- Improve mental health by reducing symptoms of anxiety, depression, and social dysfunction, as measured by the items of the GHQ-12 scale.

The Procedural Objectives of the Program:

The program aims to achieve a set of procedural objectives that reflect the targeted dimensions, as follows:

- Enhance the participant's self-awareness and help interpret internal conflicts and past experiences by assisting her in identifying emotions related to the gender correction experience within a supportive and safe framework.
- Reduce excessive self-criticism and distorted thinking by applying strategies appropriate to the case.



- Foster self-compassion and unconditional self-acceptance through selected techniques that promote a compassionate response toward oneself during crises and painful emotional experiences.
- Develop the participant's ability to regulate emotions and tolerate distress, including acquiring skills to cope with negative feelings and manage emotional reactions.
- Build a realistic and positive self-image after gender correction.
- Assist the participant in forming supportive relationships by developing interpersonal skills and problem-solving abilities, thereby achieving a sense of belonging and mutual appreciation.
- Improve general mental health indicators.

Foundations and Principles of the Program

The intervention program applied to the case in this study was based on a set of general foundations and guiding principles considered essential for the effectiveness of any psychological counseling intervention, as follows:

- Philosophical—Humanistic Foundation: The counseling relationship was built on trust, respect, and unconditional acceptance of the client, which provided a safe and supportive environment.
- Psychological—Developmental Foundation: This was observed through a phased and gradual structure of the program, tailored to the nature and readiness of the case.
- Ethical Foundation: Reflected in the strict commitment to confidentiality, respect, and avoidance of value judgments or bias.
- Scientific—Professional Foundation: Achieved by adhering to evidence-based therapeutic approaches supported by scientific literature.
- Preventive Foundation: Implemented through diverse strategies aimed at equipping the client with skills to prevent future psychological relapses.

The researcher aimed to achieve these objectives by employing a set of carefully selected techniques tailored to the specific needs of the case under study. These techniques were applied throughout the five phases and sessions of the program, as outlined below:

First: Techniques Applied in the Program (Sessions 1–7):

- Cognitive Restructuring: Aimed at identifying and reformulating automatic negative thoughts in a more realistic and self-compassionate manner, thereby reducing self-criticism and fostering a positive self-view.
- Negative Thought Record: Used to track and release irrational thought patterns related to shame and self-rejection.



- Cognitive Response to Distorted Beliefs: Helps guide the case to challenge deeply rooted beliefs about the body and identity through Socratic dialogue.
- Gradual Exposure to Social Situations: Designed to enhance coping skills in real-life settings and to break social isolation caused by stigma.

Techniques Applied in Sessions (8–13):

- Identifying Personal Values: Aimed at supporting the case in reconstructing her identity by helping her explore what matters most from her own perspective after undergoing gender-affirming correction.
- Cognitive Defusion: This technique was applied to create distance between the individual and her painful thoughts, helping her observe them without automatically believing or being overwhelmed by them.
- Acceptance and Openness to Experience: Intended to help the case accept feelings of vulnerability and shame linked to her experience without resistance, thereby reducing the intensity of internal conflict.
- Mindfulness Exercises: Designed to guide the individual in consciously focusing on the present moment, reducing excessive fusion with thoughts related to her former identity.

Techniques Applied in Sessions (14–20):

- Emotion Regulation: Aimed at training the individual to develop alternative responses and modify emotional reactions, particularly in situations that trigger anger or shame.
- Distress Tolerance: Focused on self-soothing techniques, such as deep breathing exercises, to help the individual cope with distress without resorting to withdrawal or self-harm.
- Role-Playing: Designed to enhance interpersonal effectiveness by training the individual to express her needs assertively—without submission or aggression—which is crucial for healthy social interactions.

Second: Program Stages and Sessions:

Stage One: Establishing the Therapeutic Relationship, Orientation, and Assessment (Sessions 1–3)

This initial stage aimed to build a professional relationship grounded in trust and mutual respect between the therapist and the client, providing a safe space for open expression and revealing psychological, cognitive, and emotional needs in preparation for the intervention.

- Sessions 1 and 2 focused on laying the foundation for the therapeutic alliance by clarifying the overall framework of the program, its objectives, and mutual expectations. This included establishing a transparent agreement based on clearly defined boundaries and collaboration.



- Session 3 involved administering the study instruments—namely, the Self-Compassion Scale (SCS) and the General Health Questionnaire (GHQ-12). The preliminary results were discussed with the client in a way that promoted self-awareness regarding her areas of struggle and psychological distress.

Stage Two: Cognitive Intervention (Sessions 4–8):

This stage aimed to modify automatic negative thoughts and distorted beliefs that reinforce self-criticism, through structured cognitive restructuring techniques.

- Session 4 focused on training the participant to observe and document her thoughts using a thought log.
- Session 5 introduced skills for identifying cognitive distortions.
- Session 6 targeted the deconstruction of core negative beliefs, particularly those related to identity.
- Session 7 incorporated reflective writing exercises to help uncover deeply rooted assumptions.
- Session 8 concluded the stage with a review of cognitive shifts and the reinforcement of healthier, more constructive thinking patterns.

Stage Three: Acceptance and Commitment (Sessions 9–13):

This stage focused on cultivating unconditional self-acceptance, strengthening present-moment awareness, and empowering the participant to identify and commit to her core personal values.

- Session 9 introduced mindfulness exercises aimed at helping the participant distinguish between pain and suffering.
- Session 10 focused on cognitive defusion techniques to create distance between the participant and her distressing thoughts.
- Session 11 guided her in observing negative thoughts without engaging with or internalizing them.
- Sessions 12 and 13 concentrated on exploring the participant's core values and developing a behavioral commitment plan that aligns with those values, encouraging actions that are consistent with her authentic self.

Stage Four: Emotion Regulation and Behavioral Skills Training (Sessions 14–18):

This stage focused on developing skills related to emotional regulation, distress tolerance, and building balanced social relationships. The aim was to enhance the participant's psychological flexibility, reduce social avoidance tendencies, improve her ability to cope with acute stress, and help her achieve a healthy balance between acceptance and change.

- Session 14 introduced the emotional response model and helped the participant identify the triggers of her negative emotional reactions, distinguishing between internal and external stimuli.



- Session 15 focused on training the participant in emotional regulation strategies, such as recognizing emotions, assessing their intensity, and expressing them through balanced, constructive methods.
- Session 16 involved teaching distress tolerance skills, including deep breathing techniques and distraction strategies, to empower the participant to face painful emotions without avoiding or denying them.
- In Session 17, the focus was on enhancing interpersonal effectiveness skills. The participant was trained in setting boundaries, seeking support when needed, and expressing herself assertively. This was achieved through the use of role-playing techniques and constructive feedback strategies.
- Session 18 was dedicated to simulating real-life scenarios in which the participant had previously struggled with relationship breakdowns or poor emotion regulation. The session applied the newly acquired skills in realistic situations, which helped solidify these practices and boosted her confidence in engaging in positive social interactions.

Stage Five: Integration, Evaluation, and Closure (Sessions 19–20):

This stage aimed to consolidate the skills acquired, evaluate therapeutic changes, and guide the client toward sustaining progress beyond the professional relationship.

- In **Session 19**, the focus was on discussing strengths and areas of personal growth from the client's perspective. This included engaging in reflective writing exercises such as "**From the Old Self to the Current Self**" to promote integration of change.
- In **Session 20**, both the **Neff Self-Compassion Scale (SCS)** and the **GHQ-12** were re-administered to compare pre- and post-intervention results, providing a quantitative measure of the program's effectiveness.

Findings and Discussion:

Table (1):

Case Performance on the Self-Compassion Scale (SCS) Before and After Program Implementation

Instrument	Maximum Score	Minimum Score	Pre-Score	POST-Score
Self-Compassion Scale	130	26	39	104



Figure (1):

Case Performance on the Self-Compassion Scale (SCS) Before and After the Program Implementation:

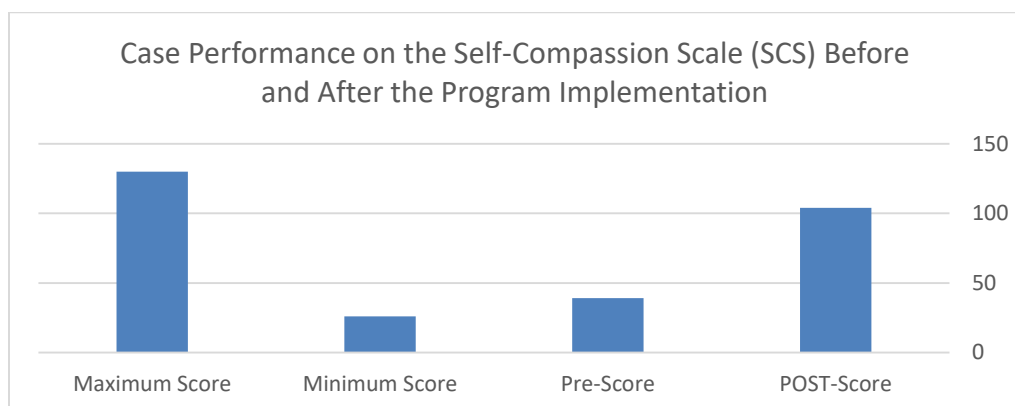


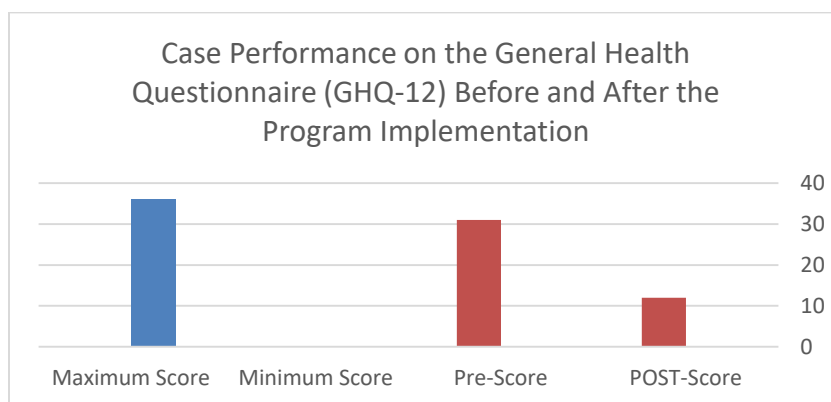
Table (2):

Case Performance on the General Health Questionnaire (GHQ-12) Before and After Program Implementation

Instrument	Maximum Score	Minimum Score	Pre-Score	POST-Score
General Health Questionnaire (GHQ-12)	36	0	31	12

Figure (2):

Case Performance on the General Health Questionnaire (GHQ-12) Before and After the Program Implementation





Findings for Research Question 1:

To address the first research question, *“What is the level of self-compassion in an intersex individual who underwent Sex Assignment surgery before and after the counseling intervention?”*

Table (1) and Figure (1) present the participant's scores on the Self-Compassion Scale (SCS) before and after implementing the integrative selective counseling program. The pre-intervention total score was 39 out of 130, which falls into the low range. This indicates a clear struggle with intense self-criticism, self-rejection, limited self-care abilities, psychological isolation, and difficulty differentiating between emotions and emotional responses. These indicators reflect the participant's significant psychological distress due to stigma and the surgical experience. Such a score suggests an absence of self-compassionate responses and a low capacity for self-acceptance following **Sex Assignment** surgery, leading to a disrupted self-image tied to gender identity.

After completing the program, the participant achieved a total score of 104 out of 130, indicating a substantial improvement. This significant shift suggests enhanced self-compassion, reflected in the individual's increased ability to respond to personal struggles with kindness and understanding rather than harsh self-criticism. Additionally, the participant demonstrated greater emotional awareness by acknowledging difficult feelings without becoming overwhelmed or disengaged. They also exhibited a heightened capacity for mindful presence during distress and approached their experiences with an open mind and a sense of shared humanity.

This significant transformation can be attributed to the effectiveness of the integrative therapeutic approaches employed in the intervention program. These approaches targeted multiple dimensions of the participant's experience, including self-concept, cognitive patterns, and emotional functioning. Cognitive Behavioral Therapy (CBT) techniques helped restructure negative thought patterns related to the participant's self-image following **Sex Assignment** surgery by challenging irrational beliefs and promoting a more realistic and flexible self-view. This process led to a reduction in self-criticism and an increase in self-acceptance (Beck, 2011; Gilbert, 2014).

Simultaneously, techniques from Acceptance and Commitment Therapy (ACT) enhanced present-moment awareness and supported the participant in facing psychological pain with openness rather than avoidance or denial. By fostering the ability to distinguish thoughts from reality, ACT laid a crucial foundation for developing self-compassion (Neff & Germer, 2013; Hayes et al., 2011).

Furthermore, Dialectical Behavior Therapy (DBT) contributed significantly by equipping the participant with skills in emotional regulation and distress tolerance. These strategies enabled more adaptive responses to internal conflicts and stigma-related distress, reducing tendencies toward emotional withdrawal



and harsh self-judgment. As a result, the participant developed a more compassionate, kind, and accepting relationship with the self (Linehan, 1993; Neff, 2003b).

Findings Related to the Second Question:

To address the second research question, *"What is the level of mental health in an intersex individual who underwent Sex Assignment surgery before and after the counseling intervention?"*, Table (2) and Figure (2) present the participant's scores on the General Health Questionnaire (GHQ-12) at both time points.

Prior to the intervention, the participant scored 31 out of 36, indicating a high level of psychological distress. This elevated score reflected significant symptoms, including anxiety, emotional instability, impaired social engagement, reduced self-confidence, and persistent thoughts of worthlessness and hopelessness—all consistent with compromised mental well-being.

Following the application of the integrative eclectic counseling program, the participant's score decreased to 12, representing a substantial improvement in mental health. This change suggests a marked reduction in psychological symptoms, including lower levels of anxiety and emotional strain, improved social functioning, greater emotional resilience, and a restored sense of self-worth and confidence.

This transformation highlights the effectiveness of the intervention program in cultivating positive self-compassion while reducing its negative aspects, such as emotional reactivity, self-criticism, and avoidance behaviors. These changes contributed to greater self-acceptance and emotional equilibrium—both of which are fundamental components of psychological well-being.

These findings are consistent with the results reported by Neff et al. (2007) who found that higher levels of self-compassion are significantly associated with lower levels of anxiety and depression, along with increased life satisfaction. Similarly, MacBeth and Gumley (2012) demonstrated that self-compassion is negatively correlated with symptoms of depression and anxiety and positively linked to overall mental well-being.

Moreover, Vigna, Poehlmann-Tynan, and Koenig (2018) identified self-compassion as a protective factor that buffers against the psychological impact of stigma and identity-based stressors. Supporting this, research by Helminen et al. (2023) as well as Ferrari et al. (2019), confirmed that self-compassion promotes resilience and adaptive coping, particularly among marginalized or stigmatized populations. These results reinforce the observed improvements in the participant's mental health following the intervention.

Research Question 3: "To what extent is an integrative eclectic counseling program effective in enhancing self-compassion and improving mental health in an intersex individual who has undergone sex reassignment?"



Based on the results of the first and second questions, derived from the pre- and post-application of the study instruments, there is clear evidence supporting the effectiveness of the applied intervention. Regarding self-compassion, the participant's total score increased from 39 to 104 out of 130, indicating substantial improvement. As for general mental health, the total score decreased from 31 to 12 out of 36, reflecting a significant reduction in psychological symptoms. These findings suggest that the implemented integrative counseling program effectively enhanced self-compassion and improved overall mental health in the studied case.

The structured integration of selected therapeutic approaches played a pivotal role in fostering this positive change in the case. Through CBT techniques, distorted cognitive patterns were reconstructed, enabling the individual to rebuild a more realistic and compassionate self-image. ACT, on the other hand, provided a flexible psychological framework that guided the individual's behavior toward authentic personal values reflective of their post-transition identity. Meanwhile, DBT techniques equipped the individual with effective tools for emotional regulation and distress tolerance, which enhanced psychological balance and fostered a compassionate response to the self in emotionally charged situations.

Previous literature affirms that cognitive restructuring, mindful acceptance, and emotional regulation create a therapeutic environment conducive to fostering self-compassion and improving mental health—particularly among individuals who have experienced traumatic events related to gender identity (Neff, 2003b; Hayes et al., 2011; Linehan, 1993; Neff & Germer, 2013).

Conclusion:

The above findings indicate that self-compassion is not merely a desirable emotional response but rather an effective protective mechanism that serves as a psychological shield against mental deterioration caused by trauma, stigma, and identity-related conflicts. It contributes to enhancing the individual's capacity to cope with pain, achieve acceptance, and maintain psychological balance, especially among those facing gender and social challenges. This conclusion is supported by the study of Zessin, Dickhäuser, and Garbade (2015) which demonstrated that fostering self-compassion is associated with increased psychological well-being and improved mental health among individuals who have experienced complex and stressful situations.

Recommendations:

In light of the current study's findings, the researcher makes the following recommendations:

1. Utilize standardized diagnostic tools, such as the Self-Compassion Scale (SCS) and the General Health Questionnaire (GHQ-12), to assess the psychological needs of intersex individuals both before and after intervention. This ensures accurate evaluation of their cognitive, emotional, and behavioral dimensions.



2. Adopt integrative, multi-modal counseling programs as part of psychological support services for intersex individuals, given their demonstrated effectiveness in promoting self-compassion and improving mental health.
3. Integrate self-compassion skills into therapeutic programs tailored for individuals who have undergone complex and painful experiences—such as **Sex Assignment** surgery procedures—or those facing identity-related stigma.
4. Support institutional, educational, and community-based initiatives that focus on preventive psychological care by promoting self-compassion as a core protective skill. This includes incorporating such content into educational curricula and structured mental health training programs.
5. Encourage research institutions and healthcare organizations to develop comprehensive policies that consider the specific psychological needs and social challenges faced by individuals with intersex traits.

Suggestions for Future Studies:

1. Conduct studies on larger samples of intersex individuals in various Arab contexts, given the noticeable scarcity of psychological research focusing on this population.
2. Evaluate the effectiveness of the integrative program on other groups experiencing identity conflicts or self-rejection, such as children exposed to abuse or victims of bullying.
3. Compare the individual effectiveness of each therapeutic approach (CBT, ACT, and DBT) to determine the specific impact of each intervention.
4. Investigate the influence of self-compassion on the quality of life among intersex individuals following psychological interventions.
5. Develop culturally validated and standardized tools for measuring self-compassion, tailored to the cultural specificity of Arab societies.

List of Arabic and English references

First: Arabic References

- ‘Abbās, Šabir Fārūq Muḥammad (2015). *Madā fā’iliyat Barnāmaj Arshadi takāmuli li-taḥsīn qudrat ittikhādh al-qarār wa-atharuhu ‘alā Idārat al-dhāt ladā ‘ayyinah min al-Shabāb al-Jāmi’i*. <https://research.asu.edu.eg/bitstream/12345678/36766/1/G7033.pdf>
- Abu Dawud, Sulaiman ibn al-Ash’ath al-Sijistani. (n.d.). *Sunan Abi Dawud* (Hadith No. 3874). Retrieved July 6, 2025, from <https://sunnah.com/abudawud:3874>
- Abū Rumaylah, Muḥammad. (2018). *madkhal ilā Qaḍayā alt’ dadyh al-jinsiyah wāljndryh llmhnyyn fi majāl al-ṣiḥḥah al-nafsiyah wa-al-mujtama’iyah. Jam’iyat al-Qaws It’ ddyh al-jinsiyah wāljndryh fi al-mujtama’ al-Filasṭīni*. https://alqaws.org/ckfinder/userfiles/files/Psychologists_Booklet_Web.pdf



- al-Dabbāgh, ‘Āmir Muṣṭafā Aḥmad, wa al-Ḥayālī, Qays ‘Abd al-Wahhāb ‘Isā. (2021). Aḥkām Zawāij alkhnthā fi al-fiqh al-Islāmī wa-al-qānūn al-waḍ‘ī. *Majallat al-Rāfidayn lil-Ḥuqūq*, 23 (74), 289 – 332. Kulliyat al-Ḥuqūq, Jāmi‘at al-Mawṣil. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1247271>
- Alḥrās, Ibrāhīm ‘Iṣām, al-Qaysī, li-mā Majīd (2024). al-‘āṭf al-dhātī wa-‘alāqatuhu bāls‘adh al-nafsiyah ladā ṭalabat Jāmi‘at al-Ṭafilah al-Tiqniyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*: 13 (4), 711-727, <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.4>
- Ḥasan, Muḥammad al-Sayyid ‘Abd al-Raḥmān al-Sayyid, al-Ḍab‘, Fathī ‘Abd al-Raḥmān, al-‘symy, Rā’id Nāṣir, & al-‘Umarī, ‘Alī Sa‘īd. (2014). miqyās al-shafaqah bi-al-Dhāt : dirāsah maydāniyah li-taqnīn miqyās al-shafaqah bi-al-Dhāt ‘alā ‘ayyinat ‘Arabīyah [maqāl]. *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah*, 24 (83), 49 – 72. <https://eaps-eg.com/downloadfile/15853993650118-024-083-013>.
- Ibrāhīm, Marwān ‘Abd al-Majīd (2022). *Usus al-Baḥth al-‘Ilmī li-i‘dād al-rasā’il al-Jāmi‘iyah. Mu’assasat alwrrāq lil-Nashr wa-al-Tawzī* <https://archive.org/details/ar121divers54>
- Maḥfūz, Ashraf, wa-ākharūn (2020). *al-ab‘ād al-qānūniyah laḍṭrāb al-huwīyah al-jinsiyyah : dirāsah muqāranaḥ*, Qaṭar, Markaz Da‘m al-Ṣiḥḥah al-sulūkiyah.
- Ṣarāyrah, M. ‘A. (2011). *Jirāḥat al-khunūtha wa-taghyīr al-jins: Dirāsah fī ḍaw’ al-sharā’i’ al-samāwiyyah wa-al-tashrī’ al-‘Urdunī [Intersex and gender reassignment surgery: A study in light of divine laws and Jordanian legislation]. Majallat al-Ḥuqūq – Journal of Law (Kuwait University)*, 35(4). <https://doi.org/10.34120/jol.v35i4.1799>
- Shihātah, Ḥamid Aḥmad Muḥammad. (2022). al-iḥtiyājāt al-Tarbawīyah li-ḥālāt taṣḥīḥ al-jins : dirāsah ḥālat lkhnthā taḥawwul min Unthā ilā dhikr. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 30 (4), 1 – 66. <https://doi.org/10.21608/ssj.2022.284999>.

Second: English References

- Alabdulaziz, H., Alquwez, N., Almazan, J. U., Albougami, A., Alshammari, F., & Cruz, J. P. (2020). The Self-Compassion Scale Arabic version for baccalaureate nursing students: A validation study. *Nurse Education Today*, 89, 104420. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104420>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amos, N., Hart, B., Hill, A. O., Melendez-Torres, G. J., McNair, R., Karman, M., & others. (2023). *Health intervention experiences and associated mental health outcomes in a sample of LGBTQ people with intersex variations in Australia. Culture, Health & Sexuality*. <https://doi.org/10.1080/13691058.2023.2234774>



- Alabdulaziz, H., Alquwez, N., Almazan, J. U., Albougami, A., Alshammari, F., Cruz, J. P., Tumala, R. (2020). The Self-Compassion Scale Arabic version for baccalaureate nursing students: A validation study. *Nurse Education Today*, 89, 104420. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104420>
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2011-22098-000>
- Brophy, K., Brähler, E., Hinz, A., Schmidt, S., & Körner, A. (2020). The role of self-compassion in the relationship between attachment, depression, and quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 260, 45–52. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.066>
- Carpenter, M. (2016). The human rights of intersex people: Addressing harmful practices and rhetoric of change. *Reproductive Health Matters*, 24(47), 74–84. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.06.003>
- Carvalho, S. A., & Guiomar, R. (2022). Self-Compassion and Mental Health in Sexual and Gender Minority Individuals: A Meta-Analysis and Systematic Review. *LGBT Health*, 9(2), 95–106. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0434>
- Chan, K. K. S., Yung, C. S. W., & Nie, G. M. (2020). *Self-compassion buffers the negative psychological impact of stigma stress on sexual minorities*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29099.80160>
- Colgan, D. D., Klee, D., Memmott, T., & Lillis, J. (2022). Self-compassion and psychological well-being in gender-diverse populations: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 23, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.12.003>
- Coombs, H. (2022). *Case study research: Single or multiple* [White paper]. Southern Utah University. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7604301>
- Dale, A. (2021). *Gender and sexuality guide*: Part two. Heinrich Böll Foundation.
- El-Rufaie, O. E. F., & Daradkeh, T. K. (2018). Validation of the Arabic versions of the Thirty- and Twelve-Item General Health Questionnaires in primary care patients. *The British Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.1192/bjp.169.5.662>
- Federici, A., Wisniewski, L., & Ben-Porath, D. (2012). Description of an intensive dialectical behavior therapy program for multidagnostic clients with eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*. <https://doi.org/10.1002/eat.22112>
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Meyer, B. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, 10(8), 1455–1473. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01134-6>
- Finlay-Jones, A., Strauss, P., Perry, Y., Waters, Z., Gilbey, D., Windred, M., Murdoch, A., Pugh, C., Ohan, J. L., & Lin, A. (2021). Group mindful self-compassion training to improve mental health outcomes for



- LGBTQIA+ young adults: Rationale and protocol for a randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 102, 106268. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2021.106268>
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy* (pp. 263–325). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003459>
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Han, A., & Kim, T. H. (2023). Effects of self-compassion interventions on reducing depressive symptoms, anxiety, and stress: A meta-analysis. *Mindfulness*, 14, 1553–1581. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02148-x>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (20016). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press. <https://2u.pw/uePEd>
- Helminen, E. C., Ducarb, D. M., Scheer, J. R., Parke, K. R., Morton, M. L., & Felver, J. C. (2023). **Self-Compassion, Minority Stress, and Mental Health in Sexual and Gender Minority Populations: A Meta-Analysis.** *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(1), 26–39. <https://doi.org/10.1037/cps0000104>
- Henningham, M., & Jones, T. (2021). Intersex students, sex-based relational learning & isolation. *Sex Education*, 21(5), 600–613. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1873123>
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
- Human Rights Watch. (2017). “I want to be like nature made me”: Medically unnecessary surgeries on intersex children in the US. <https://www.hrw.org/report/2017/07/25/iwant-be-nature-made-me/medically-unnecessary-surgeries-intersex-children-us>
- Jones, S. M. W. (2021, October 4). Cultivating self-compassion in cognitive behavioral therapy: Challenging your self-critical thoughts. *Psychology Today*. Retrieved July 5, 2025, from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/all-about-cognitive-and-behavior-therapy/202110/cultivating-self-compassion-in-cognitive>



- Jones, T., Hart, B., Carpenter, M., Ansara, G., Leonard, W., & Lucke, J. (2016). *Intersex: Stories and statistics from Australia*. Open Book Publishers. <https://interactadvocates.org/wp-content/uploads/2016/01/Intersex-Stories-Statistics-Australia.pdf>
- Kanter, J. W., Chapman, A. L., Rosenthal, M. Z., Kuo, J. R., & Linehan, M. M. (2006). Mechanisms of change in dialectical behavior therapy: Theoretical and empirical observations. *Journal of Clinical Psychology*, 62(4), 459–480. <https://doi.org/10.1002/jclp.20243>
- Karkazis, K. (2008). *Fixing sex: Intersex, medical authority, and lived experience*. Duke University Press. <https://archive.org/details/fixingsexinterse0000kark>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.06.003>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. <https://archive.org/details/naturalisticinqu000linc>
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- El-Metwally, A., Javed, S., Abdul Razzak, H., Aldossari, K. K., Aldiab, A., Al-Ghamdi, S. H., Househ, M., Shubair, M. M., & Al-Zahrani, J. M. (2018). The factor structure of the General Health Questionnaire (GHQ-12) in Saudi Arabia. *BMC Health Services Research*, 18(1), Article 595. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3381-6>
- Monro, S., Carpenter, M., Crocetti, D., Davis, G., Garland, F., Griffiths, D., Hegarty, P., Travis, M., Cabral Grinspan, M., & Aggleton, P. (2021). Intersex: Cultural and social perspectives. *Culture, Health & Sexuality*, 23(4), 431–440. <https://doi.org/10.1080/13691058.2021.1899529>
- Neff, K. D. (2003a). 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. (2003b). 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. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (Eds.). (2005). *Handbook of Psychotherapy Integration* (2nd ed.). Oxford University Press. Retrieved from <https://lib.zu.edu.pk/ebookdata/Clinical%20Psychology/Handbook%20of%20Psychotherapy%20integration%2C2nd%20ed-by%20John%20C.%20Norcross.pdf>



- Rosenwohl-Mack, A., Tamar-Mattis, S., Baratz, A. B., Dalke, K. B., Ittelson, A., Zieselman, K., & Flatt, J. D. (2020). *A national study on the physical and mental health of intersex adults in the U.S. PLOS ONE*, 15(10), e0240088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240088>
- Tamar-Mattis, A., Baratz, A. B., Baratz Dalke, K., & Karkazis, K. (2013). **Emotionally and cognitively informed consent for clinical care for differences of sex development.** *Narrative Inquiry in Bioethics*, 3(1), 49–59. <https://doi.org/10.1353/nib.2013.0005>
- UN Women & WHO. (2021). *Psychosocial support for refugee and displaced women in Egypt and Sudan*.
- United Nations Human Rights Office. (2019). *Background note on human rights violations against intersex people*.
- Vigna, A. J., Poehlmann-Tynan, J., & Koenig, B. W. (2018). Does self-compassion facilitate resilience to stigma? A school-based study of sexual and gender minority youth. *Mindfulness*, 9(3), 914–924. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0831-x>
- World Health Organization. (2022). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Medical Association. (2024). *WMA Declaration of Helsinki , Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants*. Retrieved from <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki>
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>





Admission Requirements for Students with Autism Spectrum Disorder in Primary Mainstream Schools: A Comparative Study of Saudi Arabia, Canada, and Belgium

Dr. Hanan Ali Almasoud*

halmasood@ksu.edu.sa E:

Abstract

Admission requirements to mainstream schools for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) can either promote inclusion or contribute to exclusion. Although parents in Saudi Arabia have called for improvements to these requirements in primary mainstream schools. Limited research has been conducted to address this need. Therefore, this study aims to compare admission requirements in Saudi Arabia with those of Canada and Belgium to provide suggestions for improvement. A comparative research design was employed, along with inductive thematic analysis of three official websites from the respective countries. The findings indicate that admission requirements in Saudi Arabia need improvement, particularly in terms of engaging parents and providing detailed information about the support available for students with ASD. These findings contribute to the development of educational services in Saudi Arabia for children with ASD, aligning with the initiatives of Saudi Vision 2030.

Keywords: Autism spectrum disorder, admission requirements, primary mainstream schools, Saudi Arabia, Saudi Vision 2030.

* Assistant Professor of Autism Spectrum Disorder - Department of Special Education - College of Education - King Saud University.

Cite this article as: Almasoud, Hanan Ali.. (2025). Admission Requirements for Students with Autism Spectrum Disorder in Primary Mainstream Schools: A Comparative Study of Saudi Arabia, Canada, and Belgium. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 498-516.

© 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.



متطلبات القبول للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج الابتدائية: مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكندا وبلجيكا

د. حنان علي المسعود *

halmasood@ksu.edu.sa

المخلص

يمكن لمتطلبات القبول في مدارس الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أن تعزز دمجهم أو تساهم في استبعادهم. على الرغم من مطالبة أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية بتحسين هذه المتطلبات في مدارس الدمج الابتدائية، إلا أن الأبحاث التي أجريت لتلبية هذه الحاجة محدودة. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة متطلبات القبول في المملكة العربية السعودية مع تلك الموجودة في كندا وبلجيكا لتقديم اقتراحات للتحسين. تم استخدام تصميم بحث مقارن، إلى جانب تحليل موضوعي استقرائي لثلاثة مواقع إلكترونية رسمية من الدول المعنية. تشير النتائج إلى أن متطلبات القبول في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى تحسين، لا سيما فيما يتعلق بإشراك أولياء الأمور وتوفير معلومات مفصلة حول الدعم المتاح للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. تساهم هذه النتائج في تطوير الخدمات التعليمية في المملكة العربية السعودية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بما يتماشى مع مبادرات رؤية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، متطلبات القبول، مدارس الدمج الابتدائية، المملكة العربية السعودية، رؤية السعودية 2030.

*

أستاذ اضطراب طيف التوحد المساعد - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

للاقتباس: المسعود، حنان علي (2025). متطلبات القبول للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج الابتدائية: مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكندا وبلجيكا، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 498-516.

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



Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental condition and a complex disability that causes difficulties in social communication, repetitive behavior, and restricted interests (Centers for Disease Control and Prevention, 2025). The challenges associated with ASD can interfere with children's learning (Alkhunini, 2025), leading these students to require special support and services (American Psychiatric Association, 2024).

Educating students with ASD should occur in the least restrictive environment, and educational placements vary according to students' needs and abilities. Some students may benefit from mainstream schools, while others may need to be educated in special schools (Li et al., 2022). Mainstream schools are important for students with ASD because these schools prepare them for integration into society by fostering values, skills, and attitudes. In addition, mainstream schools offer rich experiences, social inclusion, and higher educational goals compared to special schools, which leads to better outcomes for students with ASD (Paraskevi, 2021).

However, according to many parents, primary mainstream schools are not always easily accessible, and informal exclusion of their children has been reported (Carrera et al., 2023). In the Saudi context, Akhdar (2019) reported that families of children with mild ASD demand greater inclusion in general mainstream schools. She highlighted the need to modify the admission requirements in public mainstream schools to make them more accessible to children with ASD in Saudi Arabia. Enhancing the admission requirements for primary mainstream schools would facilitate equal access to education for these students.

This research aims to compare the admission requirements of mainstream schools for students with ASD in Saudi Arabia with those in Canada and Belgium. The purpose of this comparison is to improve the admission process for students with ASD in Saudi Arabia by highlighting the similarities and differences between these countries. The ultimate goal is to improve educational outcomes for children with ASD and increase parents' satisfaction with the educational services available to their children in Saudi Arabia.

This research aims to answer the following question:

- What are the similarities and differences in the admission requirements for primary mainstream schools for students with ASD in Saudi Arabia, Canada, and Belgium?



The educational rights of every student, including those with ASD, are protected by Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Students with ASD have the right to access inclusive, quality, and free education in their communities and to be provided with special support to help them reach their full potential (Beghin, 2021; Pellicano et al., 2018). In addition, the inclusion of children with ASD in mainstream classrooms benefits their peers by increasing awareness of ASD, reducing stigma, and encouraging positive attitudes toward acceptance and inclusion. In inclusive settings, students with ASD and their peers can learn from one another; students with ASD, in particular, benefit from social interaction and the opportunity to develop social and communication skills (Beghin, 2021; Ji et al., 2025).

Over the past 25 years, the inclusion of students with disabilities in mainstream schools has progressed in many countries in terms of legislative support and inclusive practices. However, the educational outcomes for students with ASD remain poor compared to their peers with other disabilities (Roberts & Webster, 2022). According to Pellicano et al. (2018), children with ASD are often excluded from inclusive classrooms due to societal misunderstanding of autism and failure to uphold their rights to inclusive education.

Placement decisions—whether in mainstream or special schools—can have long-term consequences, and transitions between placements are rare. Therefore, schools and parents must collaborate carefully in conducting a risk–benefit analysis (Ji et al., 2025; Kurth, 2015; Yell et al., 2020). This analysis should assess the child’s unique needs and availability of appropriate services, and identify the least restrictive environment wherein learning can take place and where the Individualized Education Plan (IEP) can be implemented effectively (Kurth, 2015; Yell et al., 2020). If parents are unable to attend placement meetings, schools should enable their participation through alternative methods (Yell et al., 2020).

In Saudi Arabia, families of children with ASD have requested greater involvement in educational placement decisions (Akhḍar, 2019). They have also called for expanded services in mainstream schools, including resource room services, proper implementation of individualized education plans, the provision of assistant teachers, and more involvement in decisions regarding the educational curriculum for their children (Akhḍar, 2019).



Theoretical framework

This research is based on the theory of inclusion. This theory emphasizes that all students with disabilities have the right to attend the same classrooms as their peers. It claims that each student should have a specific educational program that meets their educational needs and is appropriate to their capabilities (Paraskevi, 2021).

Inclusive education means removing all barriers in education settings to encourage full participation and achievement. In addition, it involves understanding that all students can learn in the same school (Tiernan, 2022).

In the context of this research, admission requirements are significantly important in either encouraging or discouraging the inclusion of students with ASD, as they serve as the gateway to schools. School admission procedures are central to accessing high-quality education for all students (Prieto et al., 2023).

According to Ravet (2011), there are two different perspectives that impact the implementation of inclusion in schools and classrooms for students with ASD. These perspectives also influence perceptions and attitudes toward these students. The first perspective is "rights-based" inclusion, which advocates for the inclusion of all learners in mainstream settings and calls for an end to segregation in education. The second perspective is "needs-based" inclusion, which argues that every student with ASD has special needs requiring additional support, and that mainstream settings may not always be appropriate for these students. This perspective claims that rights-based inclusion lacks sufficient research evidence and might lead to exclusion rather than inclusion.

There is no single, coherent discussion about the inclusion of students with disabilities—specifically students with ASD. However, various understandings and disability models influence inclusive practices, such as the social model, medical model, human rights model, and biopsychosocial model of disability.

Methods

This research used a comparative design, which involves studying an issue or phenomenon in two or more countries to understand its manifestation in different settings (Bryman, 2016). In this research, the comparison was conducted across three countries—Saudi Arabia, Canada, and Belgium—to examine the admission requirements for children with ASD in primary mainstream



schools. The aim is to provide policymakers at the Ministry of Education in Saudi Arabia with recommendations to improve these admission requirements.

To achieve this goal, the researchers examined the official websites' texts of each country that contain information about admission requirements for students with ASD using Inductive Thematic Analysis as a qualitative data analysis method for identifying "themes". This method does not require a predetermined list of codes. Instead, it is based on generating meaningful themes directly from the coded text.

Research ethics

This research was based on information available in the public domain, which means it did not require consent from the authors or review by a research ethics board. Since this documentary analysis did not involve human participants, issues of privacy, confidentiality, and anonymity are not applicable.

Sampling

Three official websites were selected using a purposive sampling technique. The following criteria were used to select the sample:

- The website must be an official website in that country.
- The website must be responsible for educational services in that country.
- The website must be the primary source of information regarding admission requirements for primary mainstream schools for students with ASD.

Data analysis and research procedure

This research followed Braun and Clarke's (2006) method for thematic analysis, which includes the following six steps:

First, reading the texts to become familiar with the data and actively considering potential codes; second, conducting initial coding; third, searching for themes; fourth, reviewing the emerging themes; fifth, naming the themes and defining each one; and sixth, producing reports/results.

The inductive thematic analysis was piloted by applying it to the official websites providing information for individuals with disabilities who cannot benefit from the educational system in Saudi Arabia and England. England was selected for comparison because its system shares some philosophical similarities and eligibility criteria with Saudi Arabia, making the comparison reasonable.



Canada and Belgium were not chosen for piloting because their systems differ in philosophy and structure; for example, they classify support programs according to age and severity of disability.

The compared websites—the Human Resource and Social Development website in Saudi Arabia and the Social Care Institute for Excellence in England—are official and primary sources of information regarding care services outside the educational system for individuals with disabilities in their respective countries.

For the piloting phase, the two websites were examined using Braun and Clarke's (2006) steps. First, an initial reading of the data was made. Second, initial codes were generated. Third, the codes were listed in a table, and their presence in each website's text was marked using a tick symbol (√) or a cross symbol (X). Fourth, sub-themes were created by grouping similar codes together, and each sub-theme was defined (Table 1). Fifth, themes were developed by combining sub-themes (Table 2). Examples from the websites' texts were also provided.

Two main themes emerged: external requirements and internal requirements. Each theme was defined in Table 2. The piloting process successfully clarified the strategy for analyzing the research data.

Table 1.

Initial codes for the piloting

No.	Websites	Human Resource and Social Development in Saudi Arabia	Social Care Institute for Excellence in England
	Codes		
1	Disability severity	√	X
2	Age	√	X
3	Nationality	√	X
4	Health condition	√	√
5	IQ	√	X
6	Employment state	√	X
7	Enrolment in other services	√	X



8	Needs assessment	X	√
9	Excluding career support	X	√
10	Residency	X	√
11	Recording eligibility	X	√
12	Advice for ineligibility	X	√
13	Policy	X	√

Note: √ = mentioned, X = Not mentioned

Table 2.

Thematic analysis for the piloting: Definitions of themes, sub-themes, codes, and example quotes

Name of theme/sub-theme	Definitions/Explanations	Codes	Example quotes
Theme one: External requirements	This theme refers to requirements and conditions beyond the individual, such as responsibilities of other institutions or access to external benefits.		
Sub-theme 1: Benefits	This sub-theme refers to any benefits that the individual gains or accesses from external bodies.	Enrolment in other services	"The beneficiary will not be accepted if he is enrolled in education or one of the government rehabilitation and training centers, as well as government housing centers" (al-Mawārid al-bashariyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā'iyah, 2025).
Sub-theme 2: Local authority duties	This sub-theme is related to the responsibilities of local authorities in meeting admission requirements, such as conducting need assessments.	Needs assessment, Recording eligibility, Advice for ineligibility	"Local authorities must provide a record of the eligibility determination and the reasons for it" (Social Care Institute for Excellence, 2025)



Sub-theme 3: Legislation	This sub-theme refers to the policies that determine eligibility for services	Policy	"The Care Act 2014 sets out local authorities' duties when assessing people's care and support needs" (Social Care Institute for Excellence, 2025).
Theme two: Internal requirements	This theme refers to requirements related to the individual's condition and wellbeing, such as health and personal attributes.		
Sub-theme 1: Health state	This sub-theme includes the individual's health conditions, including disability severity.	Health condition, Disability severity	"The beneficiary must be free from psychological or behavioral disorders that pose a danger to him or others" (al-Mawārid al-bashariyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā'iyah, 2025).
Sub-theme 2: Personal attributes	This sub-theme includes characteristics such as age, nationality, and employment state.	Age, Nationality, IQ, Employment state, Residency, Excluding career support.	"The beneficiary must be between 2 and 45 years old" (al-Mawārid al-bashariyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā'iyah, 2025)

After conducting the piloting, the researcher used the same method to analyze the data. Tables 3 and 4 show how the data were coded.

Table 3.

Initial codes for the main inductive thematic analysis

No.	Websites	Ministry of Education (Saudi Arabia)	Government of Ontario	European Commission
	Codes			
1	Disability type	√	X	√
2	Communication skills	√	X	X
3	Services	√	√	X
4	Policy	√	√	√



No.	Websites	Ministry of Education (Saudi Arabia)	Government of Ontario	European Commission
	Codes			
5	Assessment tools	√	X	X
6	Placement	√	√	X
7	Characteristics and needs	√	X	X
8	Preparation	√	X	X
9	Age	√	X	X
10	Medical report	√	X	X
11	Diagnosis condition	√	X	X
12	Gender	√	X	X
13	Male Programs	√	X	X
14	Abilities	√	X	X
15	Health condition	√	X	X
16	Family duties	√	X	X
17	Observation	√	√	X
18	Parent involvement	√	X	√
19	Needs assessment	X	√	X
20	Meeting	X	√	X
21	IEP	X	√	X
22	Transition support	X	√	√
23	Curriculum report	X	X	√
24	Resources	X	X	√
25	Diagnosis	X	X	√
26	Learning support center	X	X	√
27	Fund	X	X	√

Note: √ = mentioned, X = Not mentioned.



Table 4.

Thematic analysis: Definitions, sub-themes, codes, and example quotes

Name of theme/sub-theme	Definitions/ Explanations	Codes	Example quotes
Theme one: External requirements	This theme includes conditions and support mechanisms external to the individual, such as learning support systems and procedural processes.		
Sub-theme 1: Support and services	Refers to the assistance provided to facilitate the inclusion process, such as funding and support programs.	Services, assessment tools, placement, preparation, male programs, observation, medical report, needs assessment, meetings, IEP, transition support, curriculum report, resources, diagnosis, learning support center, fund	"The IPRC can choose from three Regular Class support settings: Indirect Support, Resource Assistance (Elementary), and Withdrawal Assistance" (Government of Ontario, 2024).
Sub-theme 2: Legislation	Refers to policies that define eligibility and educational rights.	Policy	"Regulations for special education institutes and programs" (Wizārat al-Ta'lim, 2025).
Sub-theme 3: Parent participation	Refers to parents' involvement and their responsibilities in the inclusion process.	Family duties, parent involvement.	"The mainstream school formulates the education and support needs in consultation with the parents and the Pupil Guidance Center" (European Commission, 2025).



Name of theme/sub-theme	Definitions/ Explanations	Codes	Example quotes
Theme two: Internal requirements	This theme includes individual-level attributes such as personal characteristics and medical conditions.		
Sub-theme 1: Personal attributes	Refers to the individual's characteristics such as disability type and age.	Disability type, communication skills, characteristics and needs, age, diagnosis condition, gender, abilities, health condition.	"Providing educational and rehabilitation services for the autism group that is not combined with intellectual disability through full integration into the regular class in the regular school" (Wizārat al-Ta'lim, 2025).

Trustworthiness and validity

Only one source of data (website information) was used. This enabled the researcher to study the phenomenon (admission requirements for students with ASD in primary mainstream schools) as an outsider and as it is presented to website visitors. To promote trustworthiness and credibility, the data source was drawn from three different settings (Saudi Arabia, Canada, and Belgium), which yielded sufficient data and answered the research questions.

Brantlinger et al. (2005) identified a set of quality indicators for research that uses documentary analysis. First, the documents must be relevant to the research objectives and meaningful. In this research, the researcher used only relevant websites that met the sample criteria and aligned with the research objectives. Another quality indicator is the careful storage of documents. The researcher addressed this by downloading and saving website pages with names that reflected the content of each page to facilitate analysis. Another indicator of quality is the appropriate citation of documents. The researcher cited and referenced each source appropriately.



In terms of quality indicators for data analysis, the first is that the findings must be sorted and coded in a meaningful and systematic way. The researcher organized the analysis using clear coding steps based on Braun and Clarke's (2006) guidelines for thematic analysis. The second indicator is including sufficient evidence from the analyzed documents. In the analysis process, the researcher provided direct and sufficient evidence from the analyzed documents, which were included in the findings section. Finally, the findings must be linked to the existing body of literature. This was achieved in the discussion section, where key findings were connected to relevant studies and the implications were highlighted.

Findings

The findings show that the three countries (Saudi Arabia, Canada, and Belgium) are similar in terms of the general themes of admission requirements, which include: "personal attributes", "support and services", "legislation", and "parents' participation". All countries also include both external and internal requirements.

The findings of this study are organized according to the following themes: "personal attributes", "support and services", "legislation", and "parents' participation".

Personal attributes

Saudi Arabia has more personal attribute requirements than the other two countries. For example, the Ministry of Education identifies the type and severity of the disability. Children with autism not combined with intellectual disability are eligible to benefit from mainstream schools: "providing educational and rehabilitation service for autism group that is not combined with intellectual disability through full integration into the regular class in the regular school" (Wizārat al-Ta'lim, 2025).

Another requirement is age. The Ministry of Education specifies that students must be 21 years old or younger to benefit from mainstream schools. In addition, there are requirements regarding student gender: male students who "reach 8 years old or complete the second grade [are] moved to the male programs" (Wizārat al-Ta'lim, 2025).

In contrast, the website of Ontario Ministry of Education in Canada indicates that there are no personal attributes specified in the admission requirements for mainstream schools for students



with ASD. In Belgium, the admission requirement is similar to Saudi Arabia in terms of the disability type: "Children/young people with an autism spectrum disorder and who do not have a mental disability" (European Commission, 2025).

Support and services

All three websites identify students' rights in mainstream schools and the services they are entitled to. However, the Ministry of Education in Saudi Arabia did not provide sufficient details and did not emphasize rights related to transitions between grades for students with ASD.

The Ontario Ministry of Education in Canada provides detailed information about the additional support students will receive in mainstream schools: "The IPRC can choose from three Regular Class support settings: Indirect Support, Resource Assistance (Elementary), and Withdrawal Assistance" (Government of Ontario, 2024).

The educational system in Belgium provides students with ASD an Individual Adapted Curriculum (IAC) report to ensure they benefit from the school curriculum: "Pupil can obtain an IAC report (Individual Adapted Curriculum), a report that gives access to an individual adapted curriculum" (European Commission, 2025).

Legislation

All websites refer to the policies and legislation that support admission requirements. For example, the Education Act (Government of Ontario, 2024) and regulations for special education institutes and programs (Wizārat al-Ta'lim, 2025).

Parents' participation

The Ministry of Education in Saudi Arabia outlines family duties and methods of participation in their children's education. For instance, "the family should be committed to cooperation and continuous communication with the program" (Wizārat al-Ta'lim, 2025), and families are involved in preparing, designing, implementing, and evaluating the student's individual educational program.

This is similar to the education system in Belgium, where the European Commission's website states: "the mainstream school formulates the education and support needs in consultation with the parents and the Pupil Guidance Center" (European Commission, 2025).



In Canada, the Ontario Ministry of Education promotes more active parent involvement. Parents attend an IPRC (Identification, Placement, and Review Committee) meeting: "Under Regulation 181/98, when a student is identified as exceptional, the IPRC will also decide placement for the student, using Toronto District School Board criteria and taking into account parents' preference" (Toronto District School Board, 2025).

Discussion

According to the theory of inclusion, all students have the right to attend an educational setting alongside their peers where their needs are met and they can learn and develop their skills (Pellicano et al., 2018). The inclusion of students with ASD in primary mainstream schools in Saudi Arabia is influenced by the Saudi culture, which segregates males and females in the education system. This segregation for students with ASD starts from the age of 8 (Wizārat al-Ta'lim, 2025). This difference distinguishes the Saudi culture from Western cultures and indicates that the admission requirements in Saudi Arabia have taken cultural considerations into account when determining these requirements. According to Almalki (2023), segregation between male and female students in the Saudi education system is based on cultural and religious norms and reinforces traditional gender roles in the community.

Another important point in the admission requirements for students with ASD in primary mainstream schools is the determination of the parents' role in the inclusion process. It was found that the Ministry of Education in Saudi Arabia involves parents in two ways: first, by highlighting their responsibilities toward their children, and second, by defining how families can participate and engage with the school. These findings are in line with Beghin's (2021) study, which stressed the importance of developing a clear vision among teachers, families, and support staff regarding what education should look like for children with ASD. In addition, the findings emphasize the importance of arranging meetings before the school year begins to discuss learning strategies between schools and parents. However, an area for improvement in the Saudi educational system is allowing parents to take more active roles in their children's education—for example, by engaging them in decision-making regarding school placement and curriculum modifications.



Strengths and limitations

Canada and Belgium are outstanding in terms of educating students with ASD. Therefore, this novel study compared these two countries with Saudi Arabia in terms of admission requirements to primary mainstream schools for students with ASD, to inform educational policy in Saudi Arabia. Although the sample was small, it yielded significant findings that can improve admission requirements in the Saudi context and contribute to the development of educational services for children with ASD. Additionally, the findings of this research are not generalizable to other settings. However, it opens doors for future research aimed at improving admission processes for students with ASD in primary mainstream schools worldwide.

Conclusion and future research directions

Admission requirements for primary mainstream schools for students with ASD can encourage inclusion or increase exclusion. They are significant because they serve as the gateway to schools. The findings of this research show that the admission requirements in the Saudi context are generally similar to those in Canada and Belgium. However, they differ in terms of the detailed content they provide. For example, Canada emphasizes parental involvement more strongly, while Belgium includes information about curriculum modifications. Both countries provide content about transition support. The findings suggest areas for improvement in the Saudi context, especially with regard to involving parents.

According to Saudi Vision 2030 collaboration between schools and parents is central to students' education, and more programs will be launched to enhance communication and cooperation between schools and families (Ru'yah 2030, 2025). The findings of the current research support the initiatives of Saudi Vision 2030. Future research needs to focus on studying the perspectives of specialists, teachers, and parents regarding admission requirements and their influence on including students with ASD in mainstream schools. In addition, more research is needed on other inclusion regulations in Saudi Arabia and how they influence the inclusion process.

The inclusion of students with ASD in schools is a fundamental right and a step forward toward an inclusive society where every individual has equal opportunities and rights.



Disclosure and Conflict of Interest

I declare that I have no conflict of interest.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Data availability statement

All data were publicly available.

References

First: Arabic References

- Akhḍar, U. U. (2019). *Al-Mutaṭallabāt al-ta'limiyah li-usar iḍṭirāb al-tawaḥḥud fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 3(5), 100–122. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.A311018>
- al-Mawārid al-bashariyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā'iyah. (2025, May 27). *Al-taqdīm li-khidmāt marākiz al-ri'āyah al-nahāriyah*. <https://www.hrsd.gov.sa/ministry-services/services/98563265>
- Ru'yah 2030. (2025, July 30). *Nazrah 'āmmah 'alā ru'yah 2030*. <https://www.vision2030.gov.sa/media/quudi5wq/vision-2030-overview.pdf>
- Wizārat al-Ta'lim. (2025, July 31). *Idārat iḍṭirāb al-tawaḥḥud*. <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx>

Second: English References

- Alkhunini, A. (2025). Moving into inclusive education for individuals with autism spectrum disorder in the Gulf Cooperation Council: Challenges and recommendations. *Sage Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251340769>
- Almalki, A. T. (2023). Cultural and religious perspectives on education of Saudi Arabia. *Journal of Science, Technology and Innovation Policy*, 8(2), 23–26. <https://doi.org/10.11113/jostip.v8n2.120>
- American Psychiatric Association. (2024). *Autism spectrum disorder*. <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism>
- Beghin, H. (2021). The benefits of inclusion for students on the autism spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304391>



- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Carrera, P., Boshoff, K., Wiles, L., Phillips, R., Gibbs, D., & Porter, L. (2023). Understanding parents' experiences with mainstream schooling for their children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 77(4), 7704205150. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050025>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025, April 15). *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. <https://www.cdc.gov/autism/about/index.html>
- European Commission. (2025, April 10). *Flemish Community*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/belgium-flemish-community/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Government of Ontario. (2024, February 29). *Special education*. <https://www.ontario.ca/page/special-education>
- Ji, B., Peng, X., Hong, L., Shimpuku, Y., Teramoto, C., & Chen, S. (2025). Does attending mainstream school improve the social inclusion of children on the autism spectrum and their parents? A cross-sectional study in China [Advance online publication]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06774-3>
- Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: The impact of state of residence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(4), 249–256. <https://doi.org/10.1177/1088357614547891>
- Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., & Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 16(2), 142–150. <https://doi.org/10.5582/bst.2022.01104>
- Paraskevi, G. (2021). The inclusion of children with autism in the mainstream school classroom. Knowledge and perceptions of teachers and special education teachers. *Open Access Library Journal*, 8(9), 1–33. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107855>
- Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism*, 22(4), 386–387. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>



- Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Flacke, J., & Van Maarseveen, M. (2023). Evaluating school priorities for equal opportunity in admission to schools. *Journal of School Choice*, 17(3), 404–438. <https://doi.org/10.1080/15582159.2022.2129334>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667–682. <https://doi.org/10.1080/13603110903294347>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Social Care Institute for Excellence. (2025, July 31). *Determination of eligibility under the Care Act*. <https://www.scie.org.uk/assessment-and-eligibility/determination-eligibility/>
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: Implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Toronto District School Board. (2025, July 31). *Identification, placement and review committee (IPRC)*. <https://www.tdsb.on.ca/Learning-Equity-and-Well-Being/Special-Education-and-Inclusion/Identification-and-Placement>
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ennis, R. P., Losinski, M., & Bateman, D. (2020). Making legally sound placement decisions. *Teaching Exceptional Children*, 52(5), 291–303. <https://doi.org/10.1177/0040059920906537>





Impact of Psychological Flourishing and Self-Compassion on Emotional Experiences among Female University Students in Saudi Arabia

Dr. Norah Abdulrahman Almotrefi*

Norah.almotrefi@gmail.com

Abstract:

This study investigated how psychological flourishing and self-compassion influence the emotional experiences of university students, recognizing their crucial roles in supporting mental well-being and resilience during the challenging transition to university life. The research focused on 390 female students aged 18 to 22 from a Saudi university, representing programs such as computer science, tourism and hospitality, and administrative science. Researchers employed validated measures—the psychological flourishing scale, self-compassion scale, and emotional experiences scale—and conducted statistical analyses, including regression and correlation analyses, to examine the relationship between these variables. The results demonstrated statistically significant positive associations between both psychological flourishing and self-compassion with students' emotional experiences. Furthermore, the interaction of psychological flourishing and self-compassion was found to significantly impact emotional experiences. Regression analysis confirmed that these factors jointly and individually help explain variations in students' emotional experiences. The study highlights the importance of fostering psychological flourishing and self-compassion in university settings and suggests that targeted interventions incorporating these elements could enhance students' emotional regulation and overall well-being.

Keywords: psychological flourishing, self-compassion, emotional experiences, well-being, mental health

* Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Education and Human Development Princess Nourah bint Abdulrahman University

Cite this article as: Almotrefi, Norah Abdulrahman. (2025). Impact of Psychological Flourishing and Self-Compassion on Emotional Experiences. among Female University Students in Saudi Arabia *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(3) 517-540

© 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.



تأثير الازدهار النفسي والرحمة بالذات على الخبرات الانفعالية لدى طالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية

نوره عبد الرحمن المطرفي *

Norah.almotrefi@gmail.com

الملخص:

تركّز هذه الدراسة على أهمية فهم تأثير الازدهار النفسي والرحمة بالذات على الخبرات الانفعالية لدى طالبات الجامعات، إذ تبرز أهميتهما في دعم الصحة النفسية وتعزيز القدرة على الصمود خلال الفترات الانتقالية الصعبة. استهدفت الدراسة 390 طالبة سعودية تتراوح أعمارهن بين 18 و22 عامًا من تخصصات مختلفة مثل علوم الحاسب والسياحة والضيافة والعلوم الإدارية. استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي: الازدهار النفسي، الرحمة بالذات، والخبرات الانفعالية، بالإضافة إلى تطبيق تحليلات إحصائية شملت الارتباط والانحدار لفحص العلاقات بين المتغيرات. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الازدهار النفسي والخبرات الانفعالية، وكذلك بين الرحمة بالذات والخبرات الانفعالية. كما اتضح أن لتفاعل الازدهار النفسي مع الرحمة بالذات تأثير قوي على الخبرات الانفعالية لدى الطالبات. أكدت تحليلات الانحدار أهمية الازدهار النفسي والرحمة بالذات في تفسير الاختلاف في الخبرات الانفعالية. وتبرز هذه النتائج ضرورة إدراج هذين العاملين في برامج الدعم وتدخلات تعزيز الصحة النفسية لطالبات الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الازدهار النفسي، الرحمة بالذات، الخبرات الانفعالية، الرفاهية، الصحة النفسية.

* أستاذ علم النفس المساعد ، قسم علم النفس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

للاقتباس: المطرفي، نوره عبد الرحمن (2025). تأثير الازدهار النفسي والرحمة بالذات على الخبرات الانفعالية لدى طالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(3)، 517-540.

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



INTRODUCTION

Throughout life, individuals strive for stability, seeking a life free from difficulties and pressures. Once they achieve this sense of stability, it becomes essential to maintain it as long as possible. To navigate challenges and recover from setbacks, individuals require psychological strength - often referred to as flourishing. This state of flourishing represents a form of positive mental health, characterized by a blend of emotions that support overall well-being.

In other words, psychological flourishing is a mixture of feelings that function well on behalf of the individual (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010). The psychological flourishing model, designed by Diener et al.(2010), is the first model of psychological flourishing, for it was enriched by the field of psychological well-being. It added the dimension of psychological flourishing to the dimensions of psychological well-being. According to this model, the dimension of psychological flourishing stipulates that the individual owns a meaningful life, positive relationships, involvement, emotional competence, self-esteem, and optimism.

As a central theme in positive psychology, flourishing has garnered significant scholarly attention. Flourishing is one of the most important topics of positive psychology that has occupied scholars recently. According to Bakracheva (2020: 96), psychological flourishing refers mainly to self-reflection, the quest for well-being, optimal performance, self-realization, health, and positive feelings towards family, friends, and children. Flourishing is interpreted primarily in terms of the total happiness and satisfaction with life. In an increasingly competitive society, where individuals often compare themselves to one another, the risk of emotional distress escalates.

To mitigate this suffering, psychologists have turned their focus to self-compassion - a vital strategy for fostering resilience and training the compassionate mind to alleviate stress and levels of self-loathing, anxiety, and depression for better mental health (Baer, et al, (2019); Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007). Self-compassion involves treating oneself with kindness during times of difficulty and recognizing that suffering is a shared human experience (Neff, 2003). This three-dimensional model contrasted self-kindness with self-judgment and emphasized awareness of common humanity with isolation and rationality with over-identification (Neff, 2003). Self-compassion has been determined to be closely linked to psychological flourishing, offering numerous benefits for mental health and social interactions across diverse cultures (Galante, Galante, Bekkers & Gallacher, 2019).

Recently, a scholarly interest in the term psychological flourishing has emerged. It is uncontroversial to claim that there was a correlation between the term and many positive psychological variables among individuals in general and students in particular. For example, Gunnell et al. (2017); Durkin et al. (2016); and



MacNeal-Harris (2020) conducted a correlation between self-compassion and psychological flourishing among students. Both studies confirmed a positive correlation between self-compassion and psychological flourishing. Akin (2015) also conducted research on self-compassion and psychological flourishing. The study found a positive relationship between both variables among students. It was also found that students with frequent positive emotional experiences in educational environments are more likely to flourish psychologically (Diener, Helliwell & Kahneman, 2010). Emotional experiences - both positive (such as joy and satisfaction) and negative (such as sadness and anxiety) - play a crucial role in shaping an individual's overall well-being. Understanding these emotional dynamics is essential for fostering psychological flourishing in students.

Diener et al. (2010) define positive and negative emotional experiences as a set of general and individual emotional experiences that reflect the person's feelings in different situations regardless of his culture. The model of Diener et al. (2010) of positive and negative emotional experiences is one of the refreshingly newly designed models for evaluating a wide range of negative and positive emotional experiences. The model consists of two aspects of emotional experiences: negative and positive emotional experiences. Scholars have found a link between negative and positive emotional experiences, on the one hand, and psychological flourishing among students, on the other. (Silva & Caetano, 2013).

Moreover, self-compassion has been associated with enhanced social support and the availability of positive emotional experiences within educational environments and broader social contexts (Akin & Eroglu, 2020). Numerous studies have demonstrated the relationship between self-compassion and emotional experiences among students, underscoring its importance in promoting mental health and well-being (Schellenberg, Bailis & Mosewich, 2016; Barnett & Flores, 2016; Farnsworth et al. 2016; Maraldo, Zhou, Dowling & Vander, 2016; Manavipour & Saeedian, 2016; Tanaka, Wekerle, Schmuck & Paglia-Boak, 2019, and Cunha, Xavier & Castilho, 2016).

By exploring the interplay between psychological flourishing and self-compassion, this study aims to provide valuable insights into how these factors influence emotional experiences among university students. Addressing these elements is not just beneficial; it is essential for cultivating a healthier academic environment that supports student resilience and overall quality of life.

PROBLEM STATEMENT

The university phase is a pivotal stage in the student's life for it determines his/her future. To successfully pass this stage, the student must exert effort and perseverance to bear the burdens of study and university requirements and challenge the pressures of daily life and other responsibilities, such as preparing himself/herself to be fully independent of the family and seeking an independent job. Therefore, the student



needs psychological strength to provide him with energy in moments of weakness, namely, flourishing. Therefore, positive psychology seeks to probe the virtues that help individuals enjoy life by reaching psychological flourishing.

After reviewing the literature, the researcher found that there were no Arabic or foreign studies that addressed the subject of psychological flourishing, self-compassion, and positive and negative emotional experiences combined, and the scarcity of foreign studies that dealt with each three variables separately. The researcher found only the study of Akin (2015) on psychological flourishing and self-compassion, and the study of Silva & Caetano (2013) and Diener, et al. (2010) on psychological flourishing and negative and positive emotional experiences. A few foreign studies have also suggested investigating the connection between psychological flourishing and self-compassion, such as Gunnell et al. (2017); Yang et al. (2016); Sun et al. (2016); Mansfield et al. (2019); Brown et al. (2020). Moreover, a few studies have suggested the relationship between self-compassion and positive and negative emotional experiences, such as Barnett & Flores (2016) and Farnsworth et al. (2016).

In addition, the researcher found that there are no studies that proposed interactions among psychological flourishing, self-compassion, and positive and negative emotional experiences. This moved the researcher to explore the impact of the interaction of both psychological flourishing and self-compassion on predicting the emotional experiences of these variables to determine their nature and prove the proposed hypotheses experimentally. Such findings, on the one hand, support the importance of exploring the interaction of study variables in the Saudi environment among university students. On the other hand, the university stage requires the need to deal with students with a compassionate mind and provide them with positive emotional experiences to achieve psychological flourishing. Therefore, exploring these variables among university students seems a must. The researcher found that most studies that dealt with psychological flourishing, self-compassion, and positive and negative emotional experiences used samples from the university stage for their vitality.

RESEARCH QUESTIONS

1. What is the correlation between emotional experiences and psychological flourishing among the study sample?
2. How does self-compassion correlate with the emotional experience of the study sample?
3. Is there a significant effect of the interaction of both psychological flourishing and self-compassion on the emotional experiences among the study sample?
4. Do the variables of psychological flourishing and self-compassion contribute to predicting the emotional experiences among the study sample?



RESEARCH HYPOTHESES

1. There is a statistically significant correlation between emotional experiences and psychological flourishing among the study sample.
2. There is a statistically significant correlation between emotional experiences and self-compassion in the study sample.
3. There is a significant effect of the interaction of both psychological flourishing and self-compassion on the emotional experiences of the study sample.
4. The variables of psychological flourishing and self-compassion contribute to predicting the emotional experiences among the study sample.

RESEARCH OBJECTIVES

The present research aims to:

1. Explain the correlations between the variables of psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences of the study population.
2. Understand and interpret the interaction of psychological flourishing and compassion in particular on the emotional experiences among the study sample.
3. Determine the significance of the regression coefficient to predict emotional experiences through psychological flourishing and self-compassion.

THE SIGNIFICANCE OF THE STUDY

The current research is essentially important for:

1. It focused on important variables in the field of positive psychology - psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences - and their impact on the student's personality and academic future.
2. It increases cognitive construction by deciphering the relationship between psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences.
3. The study addresses variables related to the level of mental health (psychological flourishing and self-compassion), for its significance for individuals, especially university students. Such variables play a role in achieving psychological and social harmony and dealing positively with the self when it goes through unpleasant and painful experiences. When the student is conscious, compassionate, and emotionally balanced, he can manage his life, negotiate its pressures and problems, and achieve success in his future.
4. It draws attention to the importance of the role of psychological flourishing and self-compassion in protecting university students from the impact of stress, frustrating situations, and traumatic events.



Additionally, it makes them more psychologically balanced and more adaptive, which improves their mental health.

5. The results of the study offer guidance and therapeutic programs for the development of self-compassion and psychological flourishing among university students to improve positive emotional experiences and reduce negative emotional experiences by their abilities.
6. The study provides an educational environment with positive emotional experiences among university students to improve their self-compassion and psychological flourishing.

RESEARCH LIMITATIONS

Sample characteristics: The study likely focused on a specific group of female university students, which may limit generalizability to males, other age groups, or non-student populations.

Geographic and cultural constraints: The study was conducted in a single university; therefore, the findings may not be generalizable to students in different cultural or geographic contexts.

Cross-sectional design: A cross-sectional approach was used, which provided a snapshot at one point in time, limiting generalizability across different time periods or developmental stages.

Academic discipline specificity: The emotional experiences of students may vary across different academic disciplines, potentially limiting generalizability across all university programs.

RESEARCH TERMINOLOGY

Psychological flourishing:

It is, according to (Rizk, 2020), a psychological structure consisting of several dimensions, namely, the emotional dimension (a decrease in negative feelings and a rise in positive feelings, and life satisfaction), the personal dimension (self-acceptance, personal growth, purposeful life, environmental empowerment, independence, and positive relationships with others), the social dimension (community acceptance, a sense of community growth, societal contribution, bonding with society, social integration), and the spiritual dimension (manifestations of religiosity and spiritual sublimation).

Procedurally, psychological flourishing is defined as the outcome of the individual's responses to his judgments about his positive feelings in the aspects of psychological, emotional, personal, social, and spiritual flourishing as measured by the scores of the four sub-dimensions of the psychological flourishing scale.

Self-compassion:

As conceptualized by Neff (2003), self-compassion is a positive mental disposition toward oneself, in painful situations or in situations of failure that involves self-kindness, lack of strong criticism, understanding its experiences, and processing painful feelings consciously with an open mind (Neff, 2003).



Emotional experiences:

Diener, Helliwell & Kahneman (2010) define it as a common set of positive and negative emotional experiences of university students regardless of the origin of the participants and their culture

METHODS

The findings of the present study were determined by the response of the individuals on the scales prepared for their purposes and the statistical methods. It follows that the researcher presented the study methodology, sample, tools, and procedures.

Research Methodology

The current study was based on the descriptive analytical method due to its suitability to the nature and objectives of the study, and this was carried out through cross-sectional design.

Study Sample

A random sampling technique was applied.

A. The sample of psychometric characteristics of research tools: The survey sample consisted of 310 female students from a university in Saudi Arabia, specializations of computer science programs (programming/information technology/multimedia), tourism and hospitality programs (tourism management/culinary arts/hospitality management), and administrative science programs (office management/marketing) to calculate the psychometric characteristics of the study scales (psychological flourishing, self-compassion, emotional experiences).

B. The main sample consisted of 390 female students randomly selected from a university in Saudi Arabia, specializations in computer science programs (programming/information technology/multimedia), tourism and hospitality programs (tourism management/culinary arts/hospitality management), and administrative science programs (office management/marketing), with an average age of 19.22 years and a standard deviation of 0.99 years. The main sample did not include any of the members of the survey sample. The data from this sample were used to verify the study hypothesis.

Research Tools

The present study used the following tools:

1. The scale of psychological flourishing (prepared by the researcher)

The psychometric properties of the scale were verified according to the following steps:

A. Internal consistency of the scale

The value of the internal consistency of the items of the scale was estimated by finding the value of the linear correlation coefficient between the item degree and the overall degree of the scale. The correlation



coefficients' values varied between 0.651 and 0.852. The values of the correlation coefficients of the items were significant at 0.01.

B. Validity of the psychological flourishing scale

The scale was presented to seven university professors, two Saudis and five Arabs. Amendments were made according to their views. Additionally, the value of the scale's validity coefficient was calculated in the following ways:

(1) Exploratory Factor analysis of the Psychological Flourishing Scale:

The researcher conducted the exploratory factor analysis of the items on the scale. The researcher followed a set of basic steps in the exploratory factor analysis in the manner of the basic components. These are:

- a. Ensuring the adequacy of the sample for the factor analysis by reviewing the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests, where the value of the KMO measure of sampling adequacy test was 0.796, and Bartlett's sphericity test was significant at 0.001. This indicates the adequacy of the sample to conduct the exploratory factor analysis.
- b. Ensuring that all the commonalities' coefficients of the items exceed or equal 0.05, as the values of the commonalities coefficients of the items ranged between 0.511 and 0.823. Hence, no item was deleted or re-analyzed.
- c. Through the diagonal cell matrix, the researcher ensured that all diagonal cell values (X_a) exceed or are equal to 0.05.

After confirming the results of previous tests, the researcher ensured the possibility of conducting a factor analysis for the scale. The results of the analysis revealed the presence of (8) factors that interpreted (57.2%) of the variation in the scores of the study sample. The researcher then reviewed the diagram of the scree plot to determine the number of factors according to which the rotation process can be carried out. After checking the shape of the drawing and ensuring that there are (6) clear factors on the drawing, the researcher carried out the rotation using the varimax method on (5) factors. For the rotation process, the researcher considered some criteria, namely, the saturation criterion is three times the single factor saturation criterion, that is, 1 at least, and the single factor saturation criterion is equal to at least 0.35. Accordingly, the researcher rotated five factors, where the structure of two factors consisting of six factors was able to explain 47.874% of the percentage of the variance of the sample. The three factors are manifested as the following:

The first factor

It was noted that the statements of the first dimension were related to positive feelings such as an individual's high level of satisfaction, pleasure, warmth, euphoria, joy, and love. It is worth noting that the



saturation values of the statements of this dimension ranged from 0.412 and 0.602. This dimension was interpreted by 13.111 of the total variance of the sample scores.

The second factor

It was noted that the statements of the second dimension were related to psychological integration such as the individual's complete absorption in the beloved tasks, his preoccupation with his thinking, and feeling when the situation flows so that he loses the course of time and lives in the present time with the full focus on the task. It is worth noting that the statements of this factor are pure ones whose saturation values ranged from 0.360 and 0.713. This factor also explained the value of 11.023 of the value of the sample variance.

The third factor

It was clear that the third dimension revolved around the meaning of life: the individual's sense of the importance and value of life, his sense of the existence of meaningful goals, seeking positively towards achieving them, and belonging to something such as belief in religions or belonging to a party, family, or others. It is worth noting that the saturation values of the statements of this factor ranged from 0.366 and 0.699. This factor explained 8.99 the percentage of the variance of the sample.

The fourth factor

It was clear that the fourth dimension revolved around positive relationships: the links between people that are characterized by intimacy, growth, flexibility, communication, and exchange of feelings of love, joy, appreciation, gratitude, and pride. These relationships provide positive feelings. It is worth noting that the saturation values of the statements of this factor ranged from 0.406 and 0.689. This factor explained the 7.66 percentage of the variance of the sample.

The fifth factor

It was clear that the fifth dimension revolved around achievement: the individual's sense of ability to set goals, achieve them, complete daily tasks and responsibilities, and overcome obstacles to perform difficult tasks successfully. It is worth noting that the saturation values of the statements of this factor ranged from 0.406 and 0.659. This factor explained 7.09 of the sample variance. In light of the results of the exploratory factorial analysis, the scale has a factorial structure on which all the proposed statements of the scale have been saturated. Moreover, it interpreted a good percentage of the variance of the sample scores, which reflects that the scale has an acceptable degree of validity.

C. Criterion validity for the psychological flourishing scale

The Psychological Flourishing Scale (prepared by the researcher) and the Psychological Flourishing Scale (Rizk et al. [24]) were applied to the survey study. As a consequence, the correlation coefficient between the



students' scores was calculated on the two scales, which mounted 0.879, with a significance level of 0.01. This indicates the validity of the criterion for the psychological flourishing scale.

D. The reliability of the scale

The reliability of the scale was established through calculating the Cronbach's alpha reliability coefficient, which ranged between 0.615 and 0.666 for the dimensions. Conversely, the value of the reliability coefficient of the total score was 0.712. The reliability coefficient of the scale as a whole and the dimensions had a fairly acceptable reliability coefficient.

2. The scale of self-compassion (prepared by the researcher)

The psychological characteristics of the scale were verified according to the following steps:

A. Internal consistency of the scale

The value of the internal consistency of the items of the scale was calculated by calculating the value of the linear correlation coefficient between the degree of the item and the total degree of the scale. The values of the correlation coefficients ranged from 0.891 to 0.261. The values of the correlation coefficients of the items were significant at 0.01. Hence, the scale comprised 37 statements.

B. Validity of the self-compassion scale

The scale was presented to seven university professors, two Saudis and five Arabs. Amendments were made according to their views. Additionally, the value of the scale's validity coefficient was calculated in the following ways:

(1) Exploratory Factor analysis of the Self-Compassion Scale

The exploratory factor analysis of the 37 items of the scale was conducted. A set of basic steps in the exploratory factorial analysis was followed in the manner of the basic components. These steps are as follows:

- a- Ensuring the adequacy of the sample for the factor analysis by reviewing the KMO and Bartlett's tests, where the value of the KMO measure of sampling adequacy test was 0.785, and Bartlett's test of sphericity was significant at 0.001. This indicates the adequacy of the sample to conduct the exploratory factor analysis.
- b- Ensuring that all the commonalities' coefficients of the items exceed or equal 0.05. Hence, no item was deleted or re-analyzed.
- c- Through the diagonal cell matrix, the researcher ensured that all diagonal cell values (X_a) exceed or are equal to 0.05.

After confirming the results of previous tests, the researcher ensured the possibility of conducting a factor analysis for the scale. The results of the analysis revealed the presence of (12) factors that interpreted (79, 1%) of the variation in the scores of the study sample. The researcher then reviewed the diagram of the scree plot



to determine the number of factors according to which the rotation process can be carried out. After checking the shape of the drawing and ensuring that there are (5) clear factors on the drawing, the researcher carried out the rotation using the varimax method on three factors. For the rotation process, the researcher considered some criteria; namely, the saturation criterion is three times the single factor saturation criterion, that is, 1 at least, and the single factor saturation criterion is equal to at least 0.35. Accordingly, the researcher rotated three factors, where the structure of two factors consisting of six factors was able to explain 37.98% of the percentage of the variance of the sample. The three factors are manifested as the following:

The first factor

(Self-tolerance): It is noted that the statements of the first dimension revolve around some of the self-messages that give the individual a sense of self-acceptance and tolerance in situations of feeling negligent. It is worth noting that the saturation values of the statements of this dimension are between 0.399 and 0.785. This dimension has interpreted 15.34 of the total variance of the sample scores.

The second factor

(Acceptance of failure in life situations): The statements of this factor revealed the range of feelings that the individual feels in failure situations, in addition to the individual's acceptance of the feelings of failure and failure situations in life. It is worth mentioning that the statements of this factor are pure statements whose saturation values range from 0.389 to 0.799. Hence, this factor explained the value of 12.98 of the sample variance value.

The third factor

(Positive outlook in life): The statements of this factor reflect the individual's optimistic feelings and positive outlook in life despite the pressure of life. It is noted that the saturation values of this year's statements ranged from 0.402 and 0.755, which explained 9.66 of the sample variance ratio. The results of the exploratory factor analysis showed that the scale has a factor structure on which all the proposed statements of the scale have been saturated. Moreover, a good percentage of the variance of the sample scores has been explained, which reflects that the scale has an acceptable degree of validity.

B- Criterion validity for the self-compassion scale

The scales of self-compassion (prepared by the researcher) and the scale of self-compassion (prepared by Al-Awamleh, 2020) were applied to the sample of the survey study, including 310 female students. The correlation coefficient between the students' scores was calculated on the two scales, as the value of the correlation coefficient was 0.785, which is significant at the level of 0.01. This indicates the validity of the criterion for the scale of self-compassion.



C. The reliability of the scale

The reliability of the scale was established through calculating the Cronbach's alpha reliability coefficient, which ranged between 0.712 and 0.723 for the dimensions. Conversely, the value of the reliability coefficient of the total score was 0.803. The reliability coefficient of the scale as a whole and the dimensions had a fairly acceptable reliability coefficient.

3. Emotional experience scale (prepared by the researcher)

The psychological characteristics of the scale were verified according to the following steps:

A. Internal consistency of the scale

The value of the internal consistency of the items of the scale was calculated by calculating the value of the linear correlation coefficient between the scores of the item and the total scores of the scale. The values of the correlation coefficients ranged between 0.788 and 0.625. The values of the correlation coefficients of the items were significant at 0.01.

B. Validity of the emotional experiences scale

The value of the scale's validity coefficient was calculated in the following ways:

(1) Exploratory Factor analysis of the Self-Compassion Scale

The researcher conducted the exploratory factor analysis of the 41 items of the scale. The researcher followed a set of basic steps in the exploratory factor analysis in the manner of the basic components. These steps are as follows:

- a- Ensuring the adequacy of the sample for the factor analysis by reviewing the KMO and Bartlett's test, where the value of the KMO measure of sampling adequacy test was 0.626, and Bartlett's test of sphericity was significant at 0.001. This indicates the adequacy of the sample to conduct the exploratory factor analysis.
- b- Ensuring that all the commonalities' coefficients of the items exceed or equal 0.05. Hence, no item was deleted or re-analyzed.
- c- Through the diagonal cell matrix, it was ensured that all diagonal cell values (X_a) exceed or are equal to 0.05

After confirming the results of previous tests, the researcher ensured the possibility of conducting a factor analysis for the scale. The results of the analysis revealed the presence of nine factors that interpreted 52.72% of the variance in the scores of the study sample. The researcher then reviewed the diagram of the scree plot to determine the number of factors according to which the rotation process can be carried out. After checking the shape of the drawing and ensuring that there were six clear factors on the drawing, the researcher carried out the rotation using the varimax method on three factors. For the rotation process, the researcher considered



some criteria; namely, the saturation criterion is three times the single factor saturation criterion, that is, 1 at least, and the single factor saturation criterion is equal to at least 0.35. Accordingly, the researcher rotated six factors, where the structure of two factors consisting of six factors was able to explain 36.478% of the percentage of the variance of the sample. The three factors are manifested as the following:

The first factor

(The feeling of emotional rejection): It is noted that the statements of the first dimension revolved around some of the negative feelings such as emotional rejection from others. It is worth noting that the values of the saturation of the statements of this dimension ranged from 0.321 to 0.685. This dimension explained 14.064 of the total variances of the sample scores.

The second factor

(Emotional imbalance): The statements of this factor revealed the range of feelings in different emotional situations, which involves emotional imbalance. It is worth mentioning that the values of saturation ranged from 0.312 to 0.689. This factor also explained the value of 11.529 of the sample variance value.

The third factor

(defective emotional charts): The statements of this factor reflect the set of defective emotional charts that place the individual in a state of intense experiences in emotional interaction situations. The saturation values of the statements ranged from 0.302 to 0.718. This factor explained 10.898 of the sample variance ratio. The results of the exploratory factor analysis revealed that the scale has a set of factors on which all the proposed statements of the scale have been saturated. A good percentage of the variance of the sample scores has been explained, which reflects that the scale has an acceptable degree of validity.

B- Criterion validity for the emotional experiences scale

The scale of emotional experiences (prepared by the researcher) and the scale of emotional experiences (prepared by Al-Awamleh, 2020) were applied to the sample of the survey study, which includes 310 female students. Moreover, the correlation coefficient between the scores of students was calculated on both scales, as the value of the correlation coefficient was 0.805, which is significant at the level of 0.01. This indicates the validity of the test for the scale of emotional experiences.

C. The reliability of the scale

The reliability of the scale was verified by calculating the reliability coefficient of Cronbach's alpha, which ranged between 0.706 and 0.699 for the dimensions. Conversely, the value of the reliability coefficient of the total score was 0.737. The reliability coefficient of the scale overall and the dimensions had a reasonably acceptable reliability coefficient.



RESULTS

The first hypothesis: 1. There is a statistically significant correlation between emotional experiences and psychological flourishing among the study sample.

To verify the validity of this hypothesis, the value of Person's linear correlation coefficient was calculated. Table 1 shows the results of the values of correlation coefficients:

Table (1)

Values of correlation coefficients between emotional experiences and psychological flourishing

Variables	Feeling emotionally rejected	Emotional imbalance	Faulty Emotional Charts	Total
Positive feelings	-0.61**	-0.51**	-0.42**	-0.66**
Psychological integration	-0.54**	-0.32**	-0.41**	-0.55**
Meaning of Life	-0.51**	-0.62**	-0.46**	-0.51**
Positive Relationships	-0.36**	-0.46**	-0.29**	-0.49**
Achievements	-0.40**	-0.36**	-0.32**	-0.39**
Total	-0.53**	-0.56**	-0.43**	-0.63**

In the light of Table (1), there is a negative correlation between both psychological flourishing and emotional experiences, as the value of the correlation coefficient (-0.63) is significant at 0.001. In effect, this is a strong correlation coefficient. This finding is consistent with Silva & Caetano (2013) and Diener et al (2010) which found a negative correlation between psychological flourishing and negative emotional experiences among university students.

This result can be interpreted in the light of the fact that the higher the psychological flourishing of the student, the lower his feeling of negative effects. The student is characterized by psychological flourishing, the less his feeling of anxiety, despair, frustration, and fear of difficult situations. Rather, these difficult situations may represent a challenge that motivates him to improve himself later. When he goes through negative situations and experiences, he overcomes them by invoking positive emotions and feelings, controlling their emotions, and managing them appropriately for the current situation.

Regarding effect size, this can be considered a large effect, which means that approximately 40% of the variance in emotional experiences can be explained by psychological flourishing, or vice versa. Moreover,



when it comes to real-world relevance, interventions aimed at improving psychological flourishing could have a substantial impact on reducing negative emotional experiences among university students in Saudi Arabia.

The second hypothesis: 2. There is a statistically significant correlation between emotional experiences and self-compassion in the study sample

To verify the validity of this hypothesis, the value of Pearson's linear correlation coefficient was calculated. Table 2 shows the results of the values of correlation coefficients:

Table (2)

Values of correlation coefficients between self-compassion and emotional experiences

Variables	Feeling emotionally rejected	Emotional imbalance	Faulty Emotional Charts	Total
Self-tolerance	-0.45**	-0.41**	-0.52**	-0.58**
Acceptance of failure	-0.43**	-0.36**	0.48**	-0.56**
Positive outlook	-0.61**	-0.60**	-0.66**	-0.69**
Total	-0.46**	-0.61**	-0.49**	-0.64**

Table (2) shows that there is a negative significant correlation between both self-compassion and emotional experiences, as the value of the correlation coefficient (-0.64) was a significant value at 0.001. in effect, this is a strong correlation coefficient. This finding is consistent with the results of Maraldo, et al. (2016) Manavipour & Saeedian (2016), Farnsworth et al., (2016), Schellenberg et al. (2016), Barnett & Flores, (2016), Tanaka et al. (2019). That is the results of studies indicated that people with self-compassion can challenge emotional experiences associated with failure in times of distress.

In line with Neff (2003), self-compassion is an adaptive form of self-relationship, which promotes positive psychological health. In other words, it helps the individual to feel interested, and emotional balance, and therefore it is negatively associated with the feeling of emotional rejection, emotional imbalance, broken emotional plans, depression, anxiety, and suppression of thoughts. Germer & Neff (2013) also state that those who have self-compassion can maintain emotional equilibrium when they look at themselves carefully. This brings a sense of acceptance and equilibrium. Hence, compassion itself is negatively associated with emotional experiences.



Accordingly, individuals with high self-compassion are likely to experience painful self-experience without emotional exaggeration. As for people who lack self-compassion, they are direct harsh criticism at themselves and live in a state of isolation and self-unification. Thus, self-compassion can reduce the intensity or threat of negative thoughts or feelings among university students.

Regarding effect size, this can be considered a large effect, which means that approximately 41% of the variance in emotional experiences can be explained by self-compassion, or vice versa. Moreover, when it comes to real-world relevance, programs designed to enhance self-compassion could be expected to significantly reduce negative emotional experiences; therefore, universities could implement workshops, courses, or therapy groups focused on building self-compassion skills.

The third hypothesis: There is a significant effect of the interaction of both psychological flourishing and self-compassion on the emotional experiences of the study sample

To validate this hypothesis, a two-way analysis of variance through design (3 X 3) was used to verify the impact of the interaction of psychological flourishing and self-compassion on the degree of emotional experiences in the study sample. Table 3 illustrates the results of the two-way analysis of variance as follows

Table (3)

Results of two-way analysis of variance to verify the impact of the interaction of psychological flourishing and self-compassion

Variance	Sum of squares	Degree of freedom	Mean squares	F value	Significance level	ETA Square
Psychological Prosperity	2566.99	2	1283.49	1222.22	0.01	0.30
Compassion in particular	3357.67	2	1678.83	1598.69	0.01	0.39
Interaction (A x B)	2228.37	4	557.09	530.49	0.01	0.27
Error variance	400.1	381	1.06			
Grand Total	8553.12	389				

Table 3 states that there is a significant interaction between psychological flourishing and self-compassion in the degree of emotional experiences in the study sample, as the value of ETA reached 26%. This confirms that the variables play a role in reducing the level of negative emotional experiences among the study sample.



This result can be interpreted because the variables of psychological flourishing and self-compassion play an important role in maintaining a positive feeling in difficult times. Therefore, these variables have a positive impact on reducing the emotional experiences among university students. They improve mental, psychological, and physical health, and reduce the levels of awareness of difficult and stressful situations. The most prosperous and compassionate individuals in particular are less affected by pressures and tend to use coping strategies to face these pressures and manipulate a sense of self-compassion and empathy with others.

In addition, self-compassion helps individuals to understand and support themselves, especially in difficult situations, and to be compassionate and positive rather than harsh and frustrating. In other words, instead of punishing oneself for not doing something efficiently, one tends to gently admit that one has done one's best. When life's circumstances are difficult and harsh and we cannot afford them, we adapt and support ourselves.

According to Neff (2003), the self-compassion of individuals makes them feel particularly kind in multiple situations of life. They have a great ability to overcome all actions in a balanced manner and avoid irrational thinking. Also, self-compassion increases their keenness to learn skills that help them solve problems and face pressures of all kinds.

Regarding effect size, this can be considered a large effect, which means that 26% of the variance in emotional experiences can be explained by the interaction between psychological flourishing and self-compassion. Moreover, when it comes to real-world relevance, programs aimed at improving students' emotional well-being should focus on enhancing both psychological flourishing and self-compassion simultaneously, and integrated interventions that combine elements of both constructs may be more effective than addressing each separately.

The fourth hypothesis: The variables of psychological flourishing and self-compassion contribute to predicting the emotional experiences among the study sample

To verify the validity of this hypothesis, the multiple linear regression analysis method was used to verify the effect of the scores of the study sample on psychological flourishing and self-compassion in predicting emotional experiences. Table 4 shows the multiple regression analysis.

Table (4)

Results of the analysis of variance to contribute psychological flourishing and self-compassion in predicting emotional experiences

Variable	Source of variance	Total Squares	Degree of freedom	mean squares	F value	Level of significance
First model	Regression	320337.53	1	320337.53	41106.42	0.01
	Residuals	3686.033	473	7.792		



	Total	324023.56	474			
Archetype 2	Regression	320,889.89	1	320,889.89	48435.46	0.01
	Residuals	3133.673	473	6.625		
	Total	324023.56	474			

In Table 4, all values of the ratio are significant at the level of (0.001), which indicates the possibility of predicting emotional experiences through their scores on psychological flourishing and self-compassion scales. Table 5 illustrates the results of the models of linear regression analysis, and Table 6 shows the results of the gradual multiple linear regression analysis.

Table (5)

The results of the models of linear regression analysis

Model	Value (R)	Value of (R) square	Value of Modified (R) Square	Change in F-value	Df1	Df2	Significance of change in F-value
First	0.994	0.989	0.989	41106.42	1	473	0.001
Second	0.995	990	990	48435.46	1	473	0.001

Model I (a): The Constant, Psychological flourishing.

The second model (b): is constant, psychological flourishing, and self-compassion.

Table (6)

Results of the Gradual Multiple Linear Regression Analysis

Predictors	Coefficient of partial slope (house)	Partial regression coefficient (B)	Value (t)	Level of significance	Percentage of predictability
Constant	314.393		426.442	0.001	98.90%
Psychological flourishing	-1.458	-0.994	202.747	0.001	
Constant	313.255		452.790	0.001	99.01%
Psychological flourishing	-1.902	-1.297	38.707	0.001	
Self-Compassion	-0.460	-0.306	9.121	0.001	

It is evident that all models contribute to a satisfactory degree in predicting emotional experiences, but the best predictor of emotional experiences is model (2). That is, this model is the best regression model



that predicts emotional experiences, which was able to predict 99.1% of the degrees of emotional sensitivity. As a consequence, the regression equation can be formulated as follows:

Dependent variable = constant value + partial correlation coefficient $B \times$ independent variable

With compensation in the equation, the best regression equation for predicting emotional sensitivity through psychological flourishing and self-compassion is formulated as follows:

Emotional sensitivity = $313.85 - (1.90)$ Student's score on the Psychological Flourishing Scale - (0.460) Student's score on the Self-Compassion Scale

These results highlight that there is a high predictive capacity for psychological flourishing and self-compassion in predicting the emotional experiences among the study sample.

DISCUSSION

The researcher attributes the findings of the study to the fact that psychological flourishing can help reduce emotional experiences by increasing awareness of emotions and the ability to accept negative or positive emotional experiences. The individual's sense of psychological flourishing and happiness can prevent negative emotions by strengthening the establishment of new emotional and cognitive ties. Psychological flourishing also affects emotional processes through responses to stressful emotions by allowing emotions to increase and decrease without the need for an immediate response. Thus, psychological flourishing may not alter the emotional experience, but it supports the elimination of stimuli that cause stress and reduce the response to them. Thus, the individual's sense of psychological flourishing can help the individual increase attention and association with positive emotional experiences and reduce the general level of stress and anxiety.

Conversely, addressing emotions as undesirable, an individual without introspection is more likely to suppress these emotions, which can lead to more negative emotions such as sadness, anxiety, and guilt. An individual who finds it difficult to regulate negative emotions has difficulty accepting his emotions and attempts to ignore them, which makes it difficult to get accustomed to the present time. Hence, emotional experiences arise in the case of low psychological flourishing.

For self-compassion, Neff (2003) assumes that individuals who have self-esteem are more open and aware of their emotions. In other words, self-compassion means that emotional pressures are not avoided but approached gently and understandingly. Thus, negative emotions turn into a state of more positive emotions, allowing a more accurate understanding of the current situation, and the individual's behavior modifies himself or the environment in appropriate and effective ways. Hence, self-compassion is an adaptive strategy that contributes to the feeling of emotional experiences. Emotional pressures are prevented by activating adaptation and improving self-response.



Germer & Neff (2013) expounds that self-compassion is a skill that helps individuals to be aware of their needs gently and take care of themselves in stressful situations, which makes individuals with high self-compassion more able to face emotional experiences.

On the other hand, the study's design likely does not allow for causal inferences. While correlations between psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences were observed, experimental designs would be necessary to establish causal relationships. Additionally, the study's reliance on self-report measures may introduce biases. Future research could benefit from incorporating physiological measures or behavioral observations to complement self-report data. The study does not address the long-term stability of the observed relationships, so longitudinal research would be valuable in understanding how these factors interact over time.

CONCLUSION

This research examined the intercorrelations between psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences among a sample of Saudi Arabian university students with the following results. The research found very strong negative intercorrelations between psychological flourishing and emotional experiences and between self-compassion and emotional experiences. These robust relationships suggest that both psychological flourishing and self-compassion play crucial roles in reducing negative emotional experiences among university students. The significant interaction between psychological flourishing and self-compassion on emotional experiences underscores the synergistic impact of these two constructs in shaping students' emotional well-being. The interaction explains a substantial portion of the variance in emotional experiences, highlighting the importance of cultivating both psychological flourishing and self-compassion simultaneously.

The two scales developed by the researcher for this study - the Psychological Flourishing Scale and the Self-Compassion Scale - have demonstrated promising psychometric properties in assessing these constructs among Saudi university students. These scales provide valuable tools for future research and practical applications in this cultural context. However, further validation studies across diverse populations would be beneficial to establish their broader applicability and reliability. It is important to note that, while the developed scales show promise, their use should be accompanied by ongoing evaluation and potential refinement. Cross-cultural validation studies would be particularly valuable to ensure their applicability beyond the current study's context. In conclusion, this study, along with the newly developed scales, provides a foundation for understanding and addressing emotional experiences among university students in Saudi Arabia. However, it also underscores the need for continued research and practical application to fully leverage these insights for improving student well-being.



DIRECTION FOR FUTURE RESEARCH

To address some of the study's limitations and expand on the findings, future research could employ experimental designs to establish causal relationships between psychological flourishing, self-compassion, and emotional experiences. Longitudinal studies also could be conducted to examine the long-term effects and stability of these relationships.

Furthermore, future research could investigate potential cultural differences in the effectiveness of interventions targeting psychological flourishing and self-compassion, explore the neurobiological mechanisms underlying the observed relationships, potentially using neuroimaging techniques, and examine how these factors interact with academic performance and other measures of student success.

PRACTICAL IMPLICATIONS

The findings of this study have several practical implications for university settings and mental health interventions. Universities could consider integrating courses or workshops on psychological flourishing and self-compassion into their curriculum. This could help students develop these skills proactively, potentially reducing the incidence of negative emotional experiences. Furthermore, university counseling centers could incorporate techniques that foster psychological flourishing and self-compassion into their treatment approaches. This might include mindfulness-based interventions or compassion-focused therapy.

Regarding early interventions, screening tools based on measures of psychological flourishing and self-compassion could be developed to identify students at risk for negative emotional experiences, allowing for early intervention. It is also effective to provide training for faculty members on how to foster a classroom environment that promotes psychological flourishing, and self-compassion could have wide-reaching effects on student well-being. Finally, developing mobile apps that guide students through daily exercises in psychological flourishing and self-compassion could provide accessible, ongoing support.

REFERENCES

First: Arabic References

Rizq, z. (2020). bn. al-izdihār alnfsī ladā al-ṭālib al-Mu‘allim fī ḍaw’ al-mustawā alāqtšādī almdr. ك wa-al-naw‘. *al-Majallah al-mṣrīh lil-Dirāsāt alnfsīh*. 30(107).295-351 [in Arabic]

Second: English References

Akin, A. & Eroglu, Y. (2020). Self-compassion and relational- interdependent self-construal. *Studia Psychologica*, 55(2), 111-121.

Akin, A. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on flourishing in Turkish university students. *Anales de Psicología*, 31(3), 802-807.



- Al-Awamleh A. (2020). The relationship between self-compassion and academic achievement for sport science students. *Ann Appl Sport Sci*, 8 (2), 1-7.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2019). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Bakracheva, M. (2020). The Meanings Ascribed to Happiness, Life Satisfaction and Flourishing. *Psychology*, 11(1), 87-104.
- Barnett, M., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97, 102-108.
- Brown, L., Bryant, C. Brown, V., Bei, B., & Judd, F. (2020). Investigating how menopausal factors and self-compassion shape and well-being: analysis. *Maturitas*, 81(2), 293-299.
- Cunha, M., Xavier, A. & Castilho, P. (2016). Understanding self-compassion in adolescents: A validation study of the self-compassion scale. *Personality and Individual Differences*, (93), 56-62.
- Diener, E., Helliwell, J. F., & Kahneman, D. (2010). International differences in well-being. New York, NY: Oxford University Press.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Research*, 97(2), 143-156.
- Durkin, M., Beaumont, E., Hollins Martin, C. J., & Carson, J. (2016). A pilot study exploring the relationship between self-compression, self-judgment, self-kindness, compassion, professional quality of life, and well-being among UK community nurses. *Nurse Education Today*, (46), 109- 114.
- Farnsworth, J., Mannon, K., Sewell, K., Connally, M. & Murrell, A. (2016). Exploration of caregiver behavior on fear of emotion, spirituality, and self-compassion. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 160-168
- Galante, J., Galante, I. Bekkers, M., & Gallacher, J. (2019). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856-867. doi:10.1002/jclp.22021.
- Gunnell, K. E., Mosewich, A. D., McEwen, C. E., Eklund, R. C., & Crocker, P. E. (2017). Don't be so hard on yourself! Changes in self-passion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences*, 10743-48.



- MacNeal-Harris, D. E. (2020). How does your garden grow: How planting seeds of hope inspire a community of gifted African-American learners to flourish in an early childhood setting. *Dissertation International Abstracts Section*.
- Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126.
- Mansfield, C. D., Pasupathi, M., & McLean, K. C. (2019). Is narrating growth in stories of personal transgressions associated with increased well-being, self-compassion, and forgiveness of others? *Journal of Research in Personality*, (58), 69-83.
- Maraldo, T. M., Zhou, W., Dowling, J., & Vander Wal, J. S. (2016). Replication and extension of the dual pathway model of disordered eating: The role of fear of negative evaluation, suggestibility, rumination, and self-compassion. *Eating Behaviors*, (23), 187-194
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102.
- Neff, K., Kirpatrick, K. & Rude, S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
- Schellenberg, B. I., Bailis, D. S., & Mosewich, A. D. (2016). You have passion, but do you have self-compassion? Harmonious passion, obsessive passion, and responses to passion-related failure. *Personality and Individual Differences*, (99), 278-285.
- Silva, A. & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators* 110(2), 469-478
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, (101), 288-292
- Tanaka, M., Wekerle, C. Schmuck, M. L., & Paglia-Boak, A. (2019). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 35(10), 887-898.
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98(3), 91-95.



Contents

- **The Effect of Item Response Theory Models (1PL, 2PL, 3PL) parameter in Detecting Differential Item Functioning for Dichotomous items**
Prof. Ismail Salamah Albursan Abdullah Hussain Hassan Almalki.....9
- **Interdisciplinary Studies as an Educational Curricula Humanization Approach from the Perspectives of Human Resource Development Experts in Five Arab Countries**
Prof. Mandour Abdulsalam Fathallah.....49
- **Assessing the Reality of Kindergartens in Gaza Governorates Under the Zionist War from the Perspective of School Principals**
Dr. Hussein Shaban Hussein Alaila.....89
- **Impact of Number of Model Parameters, Estimation Method, Sample Size and Ability Distribution Shape on Individuals' abilities Estimation Accuracy: A Simulation Study**
Dr. Ahmed Ali Hasan Al-Maamari, Shokri Ahmed Khoga Bukhari.....113
- **Perceptions of King Saud University Students towards Artificial Intelligence in Relation to their Self-Learning Skills**
Haya Mohammed Saeed Alshehri.....150
- **The Reality of Job Performance among Public School Teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate from Teachers' Perspective**
Dr. Nayef Abdulraof Alkhateeb, Dr. Natasha Omar Abu Zeyad.....197
- **The role of digital transformation in developing educational supervision in special education institutions in Asir region from the perspective of educational supervisors**
Samira Fayez Al-Asmari, Ebrehajj Ahmed Al-Naeemi, Sharifa Saeed Al-Ghamedi.....232
- **The Impact of Using Social Behavior Support Strategies on Positive Behavior Development among Students in Public Schools from their teachers' Perspectives**
Fatimah Youssef Al-Harbi.....277
- **The Role of Educational Supervision in Improving Teachers' Performance in the Schools of Bethlehem Governorate from the Perspective of Teachers**
Dr. Natash Omar Ahmed Abu Zeyad , Afaf Shokri Hena Matar.....308
- **Obstacles to Providing Speech and Language Services for the Hearing-Impaired in Qassim Region Schools and Centers: Specialists' Perspectives**
Dr. Omar Abdulaziz Alawajee Maimonah Yousef Abdullah Al-Rouq.....357
- **Modeling Causal Relationships between Academic Mindset (Growth vs. Fixed), Parental Involvement, and Achievement Emotions among Female Secondary School Students in Buraidah City**
Omamah Eyadah Saleh Al-Eyadah, Prof. Mohammed Bin Suleiman Al-Watban.....405
- **Effectiveness of a Selective Integrative Counseling Program to Enhance Self-Compassion and Improve Mental Health in an Intersex Case Following Sex Reassignment Surgery: A Case Study**
Dr. Asma Mohammed Mustafa Dafaalla.....466
- **Admission Requirements for Students with Autism Spectrum Disorder in Primary Mainstream Schools: A Comparative Study of Saudi Arabia, Canada, and Belgium**
Dr. Hanan Ali Almasoud.....498
- **Impact of Psychological Flourishing and Self-Compassion on Emotional Experiences among Female University Students in Saudi Arabia**
Dr. Norah Abdulrahman Almotrefi517

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Tamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged \$200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please visit the journal's website as follows:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

Jornal Address: Faculty of Arts, Tamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Tamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of (*Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Tamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.



Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Tamar University, Tamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 7)

(Issue. 3)

September: 2025

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

<p>Prof. Ibrahim Amin Al-Qaryouti Professor of Special Education, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman Email: ibrahimq@squ.edu.om</p>	<p>Prof. Dr. Abdul Rahman Abdul Wahab Thabet Professor of Mental Health, Faculty of Education, University of Aden, Yemen. Email: rahmanali555@yahoo.com</p>
<p>Prof. Dr. Benaissa Zeghbouche Professor of Cognitive Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Sidi M'hamed University, Fez, Morocco. Email: benaissa@hotmail.com</p>	<p>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</p>
<p>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</p>	<p>Dr. Ali Saeed Al-Tariq Professor of Mental Health, College of Arts and Humanities, Sana'a University, Yemen Email: Draltariq1@hotmail.com</p>
<p>Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizq Professor of Educational Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia. Email: harizq@uqu.edu.sa</p>	<p>Prof. Dr. Lamia Sulaiman Al-Fanikh Professor of Educational Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia Email: fniekh@q.edu.sa</p>
<p>Prof. Dr. Hamood Mohsen Al-Maliki Professor of Educational Administration and Planning, College of Education, Dhamar University, Yemen. Email: hamood.almolukey@tu.edu.ye</p>	<p>Prof. Dr. Mohammed Saeed Subbarini. Professor of Science Education and Environment, Faculty of Education, Yarmouk University, Kingdom of Jordan. Email: subbarini@yahoo.com</p>
<p>Prof. Dr. Khaled Ibrahim Saad El-Fakharany Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Tanta University, Egypt. Email: Fakhrany@art.tanta.edu.eg</p>	<p>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</p>
<p>Prof. Dr. Muhammad Qasim Muhammad Al-Muqabalah Professor of Educational Administration, College of Graduate Studies, Jerash University, Jordan. Email: Dr_mohammed_magableh@yahoo.com</p>	<p>Prof. Dr. Muhammad Salim Odeh Al-Zboon Professor of Foundations of Education at the University of Jordan, Jordan. Email: m.alzboon@ju.edu.jo</p>
<p>Prof. Dr. Abdullah Mohammed Al-Salahi Professor of Personality and Mental Health, Ibb University, College of Education, Yemen Email: dr_assalahi@yahoo.com</p>	<p>Prof. Dr. Mahmoud Ahmed Abu Samra Professor of Educational Administration, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, Palestine. Email: abusamra@staff.aquds</p>
<p>Prof. Dr. Sanaa Majoul Faisal Professor of General Psychology, College of Arts, College of Arts, University of Baghdad, Iraq. Email: alsanmfh@gmail.com</p>	<p>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</p>
<p>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</p>	<p>Prof. Dr. Nabil Saleh Sufyan Professor of Psychological Counseling, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia. Email: nssss2010@yahoo.com</p>
<p>Dr. Samer Jameel Radwan Professor of Clinical Psychology and Counseling Psychology, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman. Email: srudwan@unizwa.edu.om srudwan@hotmail.com</p>	<p>Prof. Dr. Nasr Mohammed Al-Hajili Professor of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen. Email: dr.nasr8@tu.edu.ye</p>
<p>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</p>	<p>Dr. Yahya Muhammad Abu Jahjough Professor of Curricula and Methods of Teaching Science, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Palestine. Email: yahya_ja@hotmail.com</p>
<p>Prof. Dr. Taha Ahmed Hassanein El-Mostakawy Professor of Personality Psychology, Faculty of Arts, Assiut University, Egypt Email: tahaahmed52@yahoo.com</p>	<p>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</p>

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani



Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

President of Dhamar University, Dhamar City, Yemen..

Email: dralhaifi@tu.edu.ye

Editor in Chief

Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari

Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: dr.abdualhemyari@tu.edu.ye

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Associate Professor of Forensic Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen

Email: hurish73@tu.edu.ye

Editors

Prof. Dr. Ahmed Abdullah Ali Al-Dumaini Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Dhamar University, Yemen Email: dr.domainy1977@tu.edu.ye	Prof. Dr. Amal Saleh Al-Shuraidah Professor of Educational Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia Email: as2662@hotmail.com	Prof. Abdul Karim Zabiba Professor of Clinical Psychology, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen Email: Karimzabiba@yahoo.com
Prof. Dr. Altaf Yassin Al-Rawi Professor of General Psychology, College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq. Email: Prof.altaf@coeduw.uobaghdad.edu.iq	Prof. Dr. Mohammed Ibrahim Al-Sanea Professor of Curriculum and Methods of Teaching Science, College of Education, Dhamar University, Yemen. Email: drmalsani@tu.edu.ye	Dr. Ahmed Ali Al-Maamari Associate Professor of Educational Psychology, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia Email: a.almaamari@qu.edu.sa
Prof. Dr. Amal Ismail Ayez Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq Email: amal19988@yahoo.com	Dr. Maan Abdulbari Qasim Associate Professor of Clinical Psychology, College of Medicine, Department of Psychiatry, Imam Abdulrahman bin Faisal University, Saudi Arabia Email: msaleh@iau.edu.sa	Dr. Hisham Bani Khalaf Associate Professor of Educational Foundations, Ministry of Education, Jordan Email: banikalaf@yahoo.com

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Mohammed Ali Ali Abdullah Al-Khulaidi	Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia



Arts

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

The Effect of Item Response Theory Models (1PL, 2PL, 3PL) parameter in Detecting Differential Item Functioning for Dichotomous items

Interdisciplinary Studies as an Educational Curricula Humanization Approach from the Perspectives of Human Resource Development Experts in Five Arab Countries

Assessing the Reality of Kindergartens in Gaza Governorates Under the Zionist War from the Perspective of School Principals

Admission Requirements for Students with Autism Spectrum Disorder in Primary Mainstream Schools: A Comparative Study of Saudi Arabia, Canada, and Belgium

Impact of Psychological Flourishing and Self-Compassion on Emotional Experiences among Female University Students in Saudi Arabia

Volume:7- Issue.:3