جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المجلد الرابع عشر - العدد الثالث
ذي الحجة1447هـ - يونيو 2026م
ر.د.م.د 7448 - 1658
ISSN 7448 - 1658
http://jes.psau.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
خالد بن ناصر العاصم	أستاذ	التربية الخاصة	الأمير سطام بن عبد العزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
1	فرحان بن سالم العنزي	أستاذ	علم النفس الإرشادي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
2	خالد بن عبدالله الغملاس	أستاذ	تقنيات التعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
3	هدى بنت مطر الهذلي	أستاذ	أصول تربية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
4	خالد بن عبدالله المعثم	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	القصيم
5	منيرة بنت عبدالعزيز الداوود	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
6	السيد فهمى على محمد	أستاذ	قياس وتقويم	المنصورة
7	عبد السلام بن عمر آل ناجي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	الأمير سطام بن عبدالعزيز
8	نبيل بن شرف المالكي	أستاذ	التربية الخاصة	الملك سعود
9	منال بنت ابراهيم مديني	أستاذ	الطفولة المبكرة	الملك عبدالعزيز
10	سيد بن شعبان عبدالعليم	أستاذ	تقنيات التعليم	أم القرى

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
1	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
2	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقًا
3	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الاسلامية
4	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	أم القرى
5	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	عين شمس

الهيئة الفنية

م	الاسم
1	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني
2	أ. مشاعل بنت علي الأسمري

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© 1447هـ/2026م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة ، أو نسخه ، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة ، وهي دورية ربع سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية ، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها ، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية:

أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، من خلال نشر البحوث العلمية الأصلية في مجال العلوم التربوية ، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها ، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
3. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصلية في التخصصات التربوية والنفسية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام 1436هـ/2015م.

صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة 7/1437هـ 4/2016م.

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية	Journal of Educational Sciences
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	Prince Sattam Bin Abdulaziz University
ص.ب. 173 الخرج: 11942	P.O.Box:173 AlKharj:11942
الخرج ، المملكة العربية السعودية	AlKharj , Kingdom of Saudi Arabia
البريد الالكتروني: jes@psau.edu.ps	Email:
الموقع الالكتروني: http://jes.psau.edu.ps	WebSite URL

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

1. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلًا ، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني ، مطبوعة على برنامج Microsoft Word ، ويكون تصميم الصفحات بقياس (17سم×24سم) ، مع ترك هامش (2سم) على الجانبين ، وهامش (2.5سم) أعلى الصفحة وأسفلها ، ويمكن الإستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة ، ومراعيًا لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت- ومطبوعًا ببنط(16) وخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية ، وبنط(12) وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة ، وبين الفقرات (10) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (4000)كلمة ، وألا يزيد عن (8000) كلمة متضمنة المستخلص ، والهوامش ، والمراجع ، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة ، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية ، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة ، ويستخدم الخط (Traditional Arabic) ، بنط (10) في متن الجداول في البحوث العربية ، والخط (Times New Roman) ،بنط (8) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزمًا بدقة التوثيق ، وحسن استخدام المصادر والمراجع ، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association ، APA ، 6th Edition).
- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية في نهاية البحث.
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافرة على الموقع الإلكتروني للمجلة.

- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصًا باللغة الإنجليزية ، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصًا باللغة العربية في حدود (150-250) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

2. يقدم الباحث الرئيس تعهدًا موقعًا منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر ، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
3. ألا يكون البحث مستلا من رسائل الماجستر أو الدكتوراه.
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
5. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
6. في حالة قبول البحث مبدئيًا ، يتم إشعار الباحث ، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الإختصاص ، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.
7. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
8. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.
9. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
10. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa .
11. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة ، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا ، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.
12. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
13. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:

   - The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.

   - A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.

   - A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.

   - A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.

   - The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).

- Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
- The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
- An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150-250) words should be attached.
- Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.

3. The research should not be extracted from master's or doctoral theses.

4. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.

5. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.

6. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.

7. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.

8. In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.

9. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.

10. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

11. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).

12. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.

13. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		15
الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لجنس الطالب	د. ناير بن حجاج العنزي	16
البحوث الإجرائية للمعلمات كأداة للتطوير المهني: رؤية مقترحة	د.عبدالرحمن عبدالعزيز الشعيبي أ.هدى عبدالله الشلال	51
التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية (دراسة مختلطة)	د. أميرة سعد الزهراني	86
الإرهاق الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية	د. سليمان بن إبراهيم الشاوي	116
رصد تصورات أطفال الروضة حول الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم	د.داليا عبدالواحد محمد محمد	159
أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين في مجال التربية الخاصة	د. هالة أحمد سليمان حسنين	192
حُجية الإلهام في الفِكر التربوي الإسلامي وموقعه بين الفلسفات التربوية	د.عبدالسلام بن عايض بن مريع القحطاني	224
الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال	د. مشعان بن ضيف الله مقبل الشمري	259
فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي	د. عائشة علي محمد البكري	295

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
فاعليَّة برنامج تفاعلي قائم على تفريد التعليم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي في اللغة الإنجليزيَّة: بحث إجرائي تشاركي	د. نهى الطويرقي بشائر الحارثي أروى العسمي داليا العتيبي أمل الحارثي	328
جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم: دراسة نوعية	د. مها بنت عبد الله السليمان	365

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
15		Introductory issue
16	Dr. Nayir Hajaj AL-Anazi	Investigating the Differential Performance of Items in the "Purdue" Spatial Visualization Test in Light of Item Response Theory According to Student Gender
51	Dr. Abdulrahman Abdulaziz Alshuaibi Huda Abdullah Alshalal	Action Research for Teachers as a Tool for Professional Development: A Proposed Vision
86	Dr. Amirah Saad ALZahrani	Challenges facing teachers in the professional licensing exam (mixed method)
116	Dr. Sulaiman bin Ibrahim Al-Shawi	Emotional exhaustion and its relationship to mental health and academic achievement among Saudi university students
159	Dr. Dalia Abd El-Wahed Mohamed Mohamed	Monitoring kindergarten Children's Perceptions of Environmental Sustainability Through Their Drawings
192	Dr. Hala Ahmed Suleiman Hassanein	The importance of recreational rehabilitation programs and their obstacles for people with intellectual disabilities from the point of view of specialists in special education
224	Dr. Abdul Salam bin Ayed bin Murei Al-Qahtani	The role of inspiration in Islamic educational thought and its place among educational philosophies
259	Dr. Mashan Dhaifallah Alshammari	Entrepreneurial Competencies among Academic Leaders at the University of Hail from the Entrepreneurship Perspective

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
295	Dr. Ayesha Ali Mohmmed Albakri	The Impact of a Proposed Educational Program on Mothers' Awareness of the Risks Involved in Minors Use of Social Media
328	Dr. Noha Altowairiki Bashaer Alharthi Arwa AlAsmi Dalia Alotaibi Amal Alharthi	Effectiveness of Indivisualizes Interactive Programs in Addressing Learning Loss in English Among Second Grade Female Students: An Action Research
365	Dr. Maha Abdullah Al Sulaiman	The Quality of Life of Parents of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities: A Qualitative Study

افتتاحية العدد

يشهد الميدان التربوي اليوم تحولات متسارعة تفرض على الباحثين والمؤسسات التعليمية مسؤولية متزايدة في إعادة التفكير في قضايا التعليم والتعلم ، وتطوير الممارسات التربوية بما يتوافق مع المتغيرات المعرفية والتقنية والاجتماعية المتلاحقة. وفي ظل هذه التحولات ، يبرز البحث العلمي بوصفه أداة أساسية لفهم التحديات التربوية المعاصرة ، واستشراف مستقبل التعليم ، وبناء حلول أكثر فاعلية واستدامة.

ويأتي هذا العدد من مجلة العلوم التربوية في سياق هذا الحراك العلمي المتنامي ، حيث يضم مجموعة من البحوث المحكمة التي تناولت موضوعات متنوعة تعكس اتساع اهتمامات البحث التربوي وارتباطه بالقضايا الواقعية للميدان التعليمي. فقد ناقشت الدراسات المنشورة موضوعات ترتبط بالقياس والتقويم ، والتطوير المهني ، والصحة النفسية ، والتربية الخاصة ، والاستدامة البيئية ، والقيادات الأكاديمية ، إلى جانب قضايا التقنية والتعليم التفاعلي وجودة الحياة. ويعكس هذا التنوع إدراكًا متزايدًا بأن تطوير التعليم لم يعد مرتبطًا بجانب واحد ، بل أصبح عملية تكاملية تتداخل فيها الأبعاد النفسية والاجتماعية والتقنية والإنسانية.

كما تكشف موضوعات هذا العدد عن التحول المتزايد نحو البحوث التي لا تكتفي بوصف الظواهر التعليمية ، بل تسعى إلى تقديم معالجات علمية يمكن أن تسهم في تطوير السياسات والممارسات التعليمية ، وتعزيز جودة البيئة التعليمية ، وتحسين نواتج التعلم. وهو ما يؤكد أهمية الدور الذي يؤديه البحث التربوي في دعم صناعة القرار التربوي ، وبناء أنظمة تعليمية أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المتعلمين ومتطلبات المستقبل.

وختامًا ، تعبّر هيئة التحرير عن خالص شكرها وتقديرها للباحثين على ما قدّموه من أعمال علمية نوعية أثرت هذا العدد ، كما تتوجه بالتقدير إلى المحكّمين نظير جهودهم الدقيقة وملاحظاتهم العلمية البنّاءة التي كان لها الأثر الكبير في الارتقاء بجودة البحوث المنشورة. ونسأل الله أن يحقق هذا العدد الفائدة المرجوة للباحثين والممارسين وصنّاع القرار والمهتمين بالعلوم التربوية ، وأن يكون إضافة علمية تسهم في تطوير المعرفة التربوية وتحسين الممارسات التعليمية.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. خالد بن ناصر العاصم

AL-Anazi, N. (2026). Investigating the Differential Performance of Items in the "Purdue" Spatial Visualization Test in Light of Item Response Theory According to Student Gender, *Journal of Educational Science, 14* (3), 16 - 51. 10.54643/1951-014-003-001

Investigating the Differential Performance of Items in the "Purdue" Spatial Visualization Test in Light of Item Response Theory According to Student Gender

Dr. Nayir Hajaj AL-Anazi
Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation.
Northern Border University
Nhajjaj2021@gmail.com

Abstract:

The present study aimed to investigate the differential performance of items in the "Purdue" Spatial Visualization Test according to student gender, using Item Response Theory (IRT). The sample consisted of 507 male and female students from first- and second-year secondary classes in schools for scientific excellence in the Northern Borders Region of the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the research objectives, the "Purdue" Spatial Visualization Test, developed by Guay (1976), was administered. Data were analyzed using the R software environment: item parameters were estimated via the mirt package based on IRT, while the difR package was employed to detect differential item functioning (DIF). After verifying the assumptions of IRT, the results indicated that the two-parameter model was the best fit for calibrating the test items; all items conformed to this model. The findings revealed that 11 items demonstrated uniform DIF, of which three items exhibited non-uniform DIF. Additionally, the empirical reliability increased from 0.815 before deleting the DIF items to 0.817 afterward, a statistically significant gain at the 0.01 level. The standard errors of the ability estimates decreased following the removal of the DIF items, and the gender differences observed prior to item deletion were no longer present once those items were removed.

Keywords: Differential Performance, "Purdue" Spatial Visualization Test, Item Response Theory, Schools for Scientific Excellence.

العنزي، ناير. (2026). الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لجنس الطالب. *مجلة العلوم التربوية*، *14* (3)، 16 - 51. 10.54643/1951-014-003-001

الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لجنس الطالب

د. ناير بن حجاج العنزي[1]

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني استنادًا إلى نظرية الاستجابة للمفردة، وذلك وفقًا لجنس الطالب. تكونت عينة البحث من 507 طالبًا وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي في مدارس التميز العلمي بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. لتنفيذ البحث، تم تطبيق اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني الذي طوّره Guay (1976)، وتحليل بياناته باستخدام البرامج الإحصائية المتمثلة في برنامج R، وحزمة mirt لتدريج مفردات الاختبار وفق نظرية الاستجابة للمفردة، بالإضافة إلى الحزمة الإحصائية difR للكشف عن الأداء المتمايز للمفردات. أظهرت النتائج أن النموذج ثنائي البارامتر هو الأنسب لتدريج مفردات الاختبار، حيث تطابقت جميع المفردات معه. كما كشف البحث عن وجود (11) مفردة أظهرت أداءً متمايزًا منتظمًا، و(3) مفردات ذات أداء متمايز غير منتظم. علاوة على ذلك، أدى حذف المفردات ذات الأداء المتمايز إلى زيادة في قيمة الثبات الأمبريقي من (0.815) إلى (0.817)، وكانت هذه الزيادة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). كما لوحظ انخفاض في الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة، بالإضافة إلى اختفاء الفروق بين الذكور والإناث بعد الحذف.

الكلمات المفتاحية: الأداء المتمايز، اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني، نظرية الاستجابة للمفردة، مدارس التميّز العلمي.

(1) أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك، جامعة الحدود الشمالية، Nhajjaj2021@gmail.com

المقدمة

تُستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية في اختيار الأفراد وتوجيههم وتوزيعهم على مختلف مجالات العمل والأنشطة المهنية والفنية ، ويحرص المختصون في هذا المجال على ضمان تمتّع هذه الأدوات بخصائص سيكومترية عالية الجودة ، بما يضمن دقة النتائج وصدقها في دعم اتخاذ القرارات. وقد أشار الباحثون إلى أن عدالة الاختبار شرط أساسي لتقييم القدرات بدقة ، مع افتراض تساوي الأفراد في القدرة ، بحيث لا تتأثر استجاباتهم بعوامل أخرى غير ما يقيسه الاختبار (الوابل وعبدربه ، 2023).

كما أشار المتخصصون في مجال تصميم وبناء الاختبارات إلى أهمية دراسة فعالية المفردات من حيث الصعوبة ، والتمييز ، والتخمين. وعلى الرغم من أهمية هذه الجوانب ، إلا أنها لا تكفي لتقييم صدق مفردات الاختبار بشكل كامل. فالمفردات قد تتأثر بعوامل أخرى ، مثل الجنس ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، بالإضافة إلى قدرة الأفراد. وهذه التأثيرات قد تؤدي إلى تحيز النتائج لصالح مجموعة معينة على حساب أخرى ، مما يجعل بعض مفردات الاختبار غير عادلة (ضعضع وطومان ، 2018؛ Tay et al. , 2015).

ومع الاهتمام المتزايد بتطوير الاختبارات وضمان دقتها ، اتجهت الأبحاث مؤخرًا نحو تحليل الأداء المتمايز للمفردة Differential Item Functioning (DIF) ، الذي يُعّد أحد أهم الخصائص السيكومترية التي تضمن عدالة الاختبارات واستقلال النتائج عن متغيرات غير مرغوب فيها ، مثل الجنس والعرق(الوليلي والدوسري ، 2019؛ Bean , 2022). وهذا ما أكد عليه جاد الله(2024) حين أشار إلى أهمية تحليل الأداء المتمايز للمفردات الاختبارية التي تُستخدم على نطاق واسع في تصنيف وتشخيص قدرات الأفراد حتى تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها من تطبيق تلك الاختبارات عادلة ودقيقة.

ولهذا برز مفهوم الأداء المتمايز للمفردة(DIF) ليعبر إحصائيًا عن الفروق في احتمالات الإجابة الصحيحة على المفردة الاختبارية بين مجموعتين من الأفراد ذوي مستوى قدرة متساوٍ (حمادنة ، 2013). فالأداء المتمايز للمفردة(DIF) يحدث عندما تختلف احتمالات الإجابة الصحيحة على المفردة بين مجموعتين من الأفراد رغم تساويهم في القدرة. ويمكن تصنيف الأداء المتمايز إلى نوعين ، هما: الأداء المتمايز المنتظم ، الذي يحدث عندما تكون إحدى المجموعات أفضل باستمرار من الأخرى على المفردة عند جميع مستويات القدرة ، والأداء

المتمايز غير المنتظم ، الذي يحدث عندما يظهر اختلاف الأداء بين المجموعتين عند مستويات معينة من القدرة فقط (Lai et al. , 2005; Ozdemir , 2015).

للكشف عن الأداء المتمايز للمفردة (DIF) باعتباره أحد الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، لا ينبغي الاكتفاء بالأساليب التقليدية في القياس ، بل يجب توسيع التحليل ليشمل نماذج نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) ، خاصةً في الاختبارات واسعة الاستخدام في البحوث النظرية والتطبيقية ، مثل تلك المتعلقة بتشخيص وتصنيف القدرات الفردية (Holmefur et al. , 2015).

تتميز نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) عن نظرية القياس التقليدية بقدرتها على تقدير معالم المفردات بشكل مستقل عن خصائص العينة المستخدمة ، باستثناء حدود أخطاء التقدير (Magno , 2009). وقد حظيت هذه النظرية باهتمام متزايد منذ سبعينيات القرن العشرين ، حيث استُخدمت في تطوير الاختبارات المعيارية وأصبحت المنهج الإحصائي الأهم للتحقق من صحة الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، نظرًا لقدرتها على معالجة العديد من تحديات القياس (Polit & Yang, 2016). وتعتمد النظرية على نماذج لتقدير معلمات كل مفردة في الاختبار ، مما يسمح بفصل استجابات الأفراد عن مستوياتهم الأساسية في البناء الكامن الذي يتم قياسه (Samejima , 1969).

وعند استخدام نظرية الاستجابة للمفردة(IRT) ، من الضروري أن تتحقق مجموعة من الافتراضات لضمان صدق النتائج ، والتي تشمل: أحادية البُعد (Unidimensionality) التي تشير إلى أن جميع مفردات الاختبار متجانسة وتقيس سمة أو قدرة واحدة تُفسر أداء الأفراد ، والاستقلال الموضعي (Local Independence) الذي يعني أن احتمالية إجابة الفرد على أي مفردة في الاختبار لا تعتمد على إجابته على مفردة أخرى ، والمنحنى المميز للمفردة (Item Characteristic Curve)الذي يشير إلى تمثيل بياني يوضح العلاقة بين احتمالية الإجابة الصحيحة على مفردة معينة ومستوى قدرة الفرد ، والتحرر من عامل السرعة الذي يشير إلى أن السرعة الزمنية للاستجابة لا تؤثر على الإجابة على مفردات الاختبار (علّام ، 2005؛ Reise & Waller , 2003).

كما تعتمد نظرية الاستجابة للمفردة على نماذج رياضية تتعلق بالمفردات ثنائية الاستجابة ، حيث تفترض أن الإجابة على المفردة تعتمد على القدرة الكامنة للفرد ، ومجموعة من معالم

المفردة (الصعوبة ، التمييز ، وفرصة التخمين) ، ومن أشهر نماذج هذه النظرية النموذج اللوجستي أحادي المعلمة(One-Parameter Logistic Model) الذي يركّز على صعوبة المفردة ، والنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (Two-Parameter Logistic Model) الذي يأخذ في الاعتبار الصعوبة والتمييز ، في حين يضيف النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة(Three-Parameter Logistic Model) فرصة التخمين(التقي ،2009؛ كروكر والجينا ،2009).

يُعدّ اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة التي تُستخدم لقياس القدرة المكانية ، وهي قدرة تتفرع إلى بعدين مترابطين يمكن فصلهما نظريًا: التصوُّر المكاني (Spatial Visualization) ، الذي يتضمن التدوير المكاني للأشياء ، والعلاقات المكانية(Spatial Relationships) ، التي لا تشترط حدوث تدوير مكاني (Just & Carpenter , 1985). وتُعتبر القدرة المكانية عملية معرفية أساسية تتضمن تدوير الأشياء ثنائية أو ثلاثية الأبعاد عقليًا ، ما يجعلها ذات أهمية كبيرة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(السيد ،2000 ; Carroll , 1993). وهذه القدرة ليست حيوية فقط في الرياضيات والعلوم ، بل تلعب دورًا رئيسيًا في العديد من المهن ، مثل الطيران (Burhan & Mulbar , 2018).

كما تزداد أهمية اختبارات التصوُّر المكاني في البحث العلمي والممارسات التعليمية ، حيث تُعد معالجة التمثيلات المرئية ثلاثية الأبعاد مهارة معرفية أساسية في حل المشكلات ضمن مجالات مختلفة(Bodner & Guay , 1997; Contero et al. , 2005).

وتشير الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على التصوُّر المكاني ، حيث يميل الذكور إلى الأداء الأفضل في هذه المهام (Linn & Petersen 1985). فقد وجد اسمي(2021) Ismi أن الذكور يستخدمون استراتيجيات التصوّر البصري المكاني بشكل أكثر كفاءة ، كما أشارت دراسات أخرى إلى تفوقهم على الإناث في هذا الجانب (Narpila , 2019).

وتعزى هذه الفروق إلى عدة عوامل ، منها الفروق البيولوجية والهرمونية ، إضافةً إلى اختلاف الاستراتيجيات الذهنية المستخدمة بين الجنسين في حل المشكلات المكانية (Hirnstein et al. , 2009; Jordan et al. , 2002; Koscik et al. , 2009; Voyer & Saunders , 2004). كما تلعب الخبرات السابقة والأنشطة التي يمارسها الأفراد ، مثل ألعاب الفيديو ، دورًا في تطوير هذه القدرة (Cherney , 2008; Feng et al. , 2007 ;Ginn & Pickens , 2005). بالإضافة إلى ذلك ، قد تؤثر الحالة الانفعالية للفرد وخصائص الأدوات المستخدمة في قياس

التصوّر المكاني على أدائه في الاختبارات (Anastasi & Urbina , 1997; Cooke-Simpson & Voyer , 2007; McCallin , 2006).

ويعتبر اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني أحد الأدوات الشائعة في تقدير القدرة المكانية ، وقد أكدت العديد من البحوث المحلية صلاحيته السيكومترية باستخدام النظرية التقليدية (الحربي ، 2011؛ المطرب ، 2015؛ العنزي ، 2017؛ العليان ، 2020). كما كشفت بحوث أجنبية ، كبحث يون(Yoon , 2011) ، عن مدى ملاءمة معايير الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار ، مؤكدة عدم وجود تحيز ضد الجنس. وفي بحث أخر ، أجرى مايدا ويون (2013) Maeda & Yoon تحليلًا بعديًا لتقييم الفروق بين الجنسين في القدرة على التدوير العقلي ثلاثي الأبعاد ، مشيرين إلى تفوق الذكور على الإناث في الاختبار. كما كشف بحث مايدا ويون (2015) Maeda & Yoon عن وجود خمس مفردات متحيزة في الاختبار ، إلا أن تأثيرها على الدرجات الإجمالية كان غير دال إحصائيًا. في حين هدف بحث فوبير وآخرون (1995) Voyer et al. إلى تحديد حجم الفروق بين الجنسين في القدرات المكانية من خلال التحليل البعدى لـ(286)دراسة. أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في التصوّر المكاني ، وتفوق الذكور على الإناث في القدرات المكانية.

في ضوء ما سبق ، يتضح أن البحوث السابقة اهتمت بفحص الفروق بين الجنسين في القدرة على التصوُّر المكاني باستخدام أساليب القياس التقليدية. إلا أن البحث الحالي يختلف عنها في سعيه إلى الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة ، وذلك من خلال تطبيق أحد نماذجها المناسبة بعد التحقق من افتراضات النظرية ، مما يسهم في تقديم تحليل أكثر دقة وشمولية للأداء المتمايز وفقًا لجنس الطالب.

مشكلة البحث:

تتأثر درجات الاختبارات بعوامل خارجية قد تؤثر على دقة القياس ، إذ إن غياب هذه العوامل يؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الصدق والثبات. ومع ذلك ، قد تتسبب بعض مصادر التباين غير المرتبطة بالبناء المقاس في تحيز الاختبار تجاه مجموعات معينة ، مثل الذكور والإناث ، ما ينعكس على نتائج التقييم بشكل غير عادل(كروكر والجينا ، 2009).كما لا تعتمد احتمالية إجابة الفرد عن المفردات الاختبارية على قدرته فقط ، بل تتأثر أيضًا بخصائص المجموعة التي ينتمي إليها. فإذا لوحظ تباين في الإجابات بين مجموعات متكافئة في القدرة ، فقد يكون ذلك مؤشرًا على وجود أداء متمايز للمفردات. ويُعد الكشف عن الأداء

المتمايز وحذف المفردات المتحيزة أمرًا ضروريًا للحفاظ على صدق الاختبار (الشريفين ، 2018) ، كما أن تحسين الاختبارات عبر استبعاد المفردات ذات الأداء المتمايز يسهم في زيادة الدقة وتقليل الأخطاء المعيارية (الخرشة ، 2023).

وفي هذا الاتجاه أكدت الجهات البحثية والتربوية ، مثل AERA وAPA وNCME ، على ضرورة تحقيق العدالة في التقييمات لضمان تكافؤ الفرص بين الأفراد من مختلف الخلفيات (Huang & Han , 2012).

ويُستخدم اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني على نطاق واسع في البحوث المحلية ، مثل بحوث الحربي (2011) ، المطرب (2015) ، العنزي (2017) ، والعليان (2020). ومع ذلك ، لم تتناول هذه البحوث تحليل الأداء المتمايز للمفردات ، على الرغم من كونه أحد المعايير الأساسية التي تؤكد عليها المؤسسات البحثية والتربوية قبل نشر الاختبارات لضمان مصداقيتها. على النقيض ، أظهرت بعض البحوث الأجنبية تباينًا في نتائج تحليل الأداء المتمايز لمفردات الاختبار وفقًا لمتغير الجنس. فقد أشار بحث مايدا ويون (2015) Maeda & Yoon إلى وجود خمس مفردات ذات أداء متمايز ، بينما أكد بحث يون (2011) Yoon عدم وجود تمايز في مفردات الاختبار. لذا ، يسعى هذا البحث إلى تحليل الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لجنس الطالب ، مما يسهم في ضمان عدالة الاختبار وتعزيز دقته في قياس القدرات المستهدفة بعيدًا عن أي تأثيرات غير مرتبطة بالقدرة الفعلية. حيث يؤدي حذف أو تعديل المفردات المتحيزة من اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني إلى عدالة أكثر لجميع المفحوصين ويمنع التمييز غير المقصود ، كما يقلل من احتمالية أن تعكس نتائج هذا الاختبار عوامل غير متعلقة بالتصوّر المكاني مثل الجنس. لذلك ، توجد حاجة علمية لتحليل مفردات هذا الاختبار للتأكد من أنها لا تميّز ضد أحد الجنسين بطريقة غير مبررة.

وبناء على ماسبق ، يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد مفردات ذات أداء متمايز في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير القدرة والأخطاء المعيارية والثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث)؟

فروض البحث: يسعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض الآتية:

1. لا توجد مفردات ذات أداء متمايز في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير القدرة والأخطاء المعيارية والثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث).

أهداف البحث: تتضح أهداف البحث الحالي من خلال الآتي:

1. الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لنوع الجنس(ذكور ، إناث).
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير القدرة والأخطاء المعيارية والثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث).

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في تسليط الضوء على قضية الأداء المتمايز للمفردات ، التي تُعدّ من الخصائص السيكومترية المهمة التي قد تؤثر على صدق الاختبارات والمقاييس وبشكل خاص على صدق البناء وصدق المحتوي. كما يُعدُّ هذا البحث -وفقا لمعرفة الباحث -الأول من نوعه الذي يحلل الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة لمفردة وفقًا لمتغير جنس الطالب. أما من الناحية التطبيقية ، فتبرز أهمية البحث في تقييم مدى احتواء اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني على مفردات ذات أداء متمايز بين مجموعات متكافئة في القدرة. ويساعد ذلك الباحثين في استخدام الاختبار بصورة أكثر دقة وعدالة ، بعيدًا عن التحيز في النتائج. كما تساهم نتائج البحث في تطوير نسخة أكثر إنصافًا من الاختبار ، تعزز التحقق من تكافؤ القياس في مفردات اختبار "بيردو" بين الذكور والإناث ، بما يضمن تحقيق العدالة عند تفسير الفروق بينهما.

مصطلحات البحث:

اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني Purdue Spatial Visualization Tests: عرَّفه جواي(1976) Guay بأنه:" القدرة على تصوُّر دوران الجسم ، في الفراغ ثلاثي الأبعاد".

في حين يُعرِّفه الباحث إجرائيًّا:" بالدرجة ، التي حصل عليها طلاب وطالبات الصف الأول والثاني ثانوي في مدارس التميّز العلمي في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني ، الذي طوَّره جواي (Guay, 1976) ، والمستخدم في هذا البحث ".

الأداء المتمايز للمفردة Differential Item Functioning (DIF):

يُعرَّفه أبو مسرة والسوالمة (2021) بأنه:" دالة مشتقة إحصائيًا للتعبير عن الفروق في الاستجابة على الفقرة بين المجموعات الفرعية للمفحوصين ممن لهم مستوى القدرة نفسه ".

ويُعرِّفه الباحث إجرائيًّا:" باختلاف احتمالات الوصول للإجابة الصحيحة لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني وفقًا لجنس الطالب (ذكور ، إناث) بالصف الأول والثاني ثانوي في مدارس التميّز العلمي في ضود نظرية الاستجابة للمفردة ".

نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory (IRT) :

يُعرّف الباحث نظرية الاستجابة للمفردة إجرائيًا بأنها:" مجموعة من النماذج الرياضية التي تحدد العلاقة الاحتمالية بين الاستجابات الملاحظة على مفردات الاختبار والسمات الكامنة التي تؤثر فيها. وتحدد هذه النماذج استجابات طلاب وطالبات الصف الأول والثاني الثانوي في مدارس التميّز العلمي على مفردات اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني ، الذي طوّره جواي (Guay , 1976). ويتم تمثيل هذه النماذج بيانيًا من خلال دوال رياضية تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة على المفردة الاختبارية والقدرة التي تقيسها تلك المفردات".

حدود البحث:

يشمل البحث الحالي اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني ، والذي يتكون من (30) مفردة مستخدمة في البحث ، بالإضافة إلى النموذج ثنائي البارامتر المستخدم في تدريج مفردات الاختبار. كما يعتمد البحث على طريقة نسبة الأرجحية للكشف عن الأداء المتمايز للمفردة

وفقًا لنظرية الاستجابة للمفردة ، إلى جانب استخدام برامج إحصائية مخصصة لهذا الغرض. ويتناول البحث طلاب وطالبات الصف الأول والثاني الثانوي في مدارس التميّز العلمي بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2024 ، حيث تم اختيار العينة من هذا المجتمع.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المفردات التي تظهر أداءً متمايزًا في اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني لدى طلاب وطالبات الصف الأول والثاني الثانوي في مدارس التميز العلمي بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. وقد تم اختيار هذا المنهج نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه ، حيث يهدف إلى تحليل الأداء بناءً على متغير جنس الطالب وفقًا لنظرية الاستجابة للمفردة.

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات مدارس التميّز العلمي الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024 ، والبالغ عددهم (784) طالبًا وطالبة ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقيّة ، التي تكوّنت في صورتها النهائية من (507) طالبًا وطالبةً من مدارس التميّز العلمي ، وتتضح عينة البحث في ضوء متغير جنس الطالب ومستوى الصف من خلال الجدول (1) الآتي:

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعًا للجنس ومستوى الصف

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	351	69.2%
	أنثى	156	30.8%
الصف	الأول	248	48.9%
	الثاني	259	51.1%
المجموع		507	100%

يوضح الجدول (1) ، توزيع عينة البحث ، حيث بلغ إجمالي العينة (507) طالبًا وطالبةً من مدارس التميّز العلمي ، منهم (351) طالبًا بنسبة 69.2% ، و(156) طالبة بنسبة 30.8% ، مما يشير إلى أن عدد الطلاب يقارب ضعف عدد الطالبات ، وهو ما يعكس التوزيع الفعلي للجنسين في المجتمع المستهدف. كما يُظهر الجدول (1) تقارب أعداد الطلاب بين الصفين الأول والثاني الثانوي ، حيث بلغت عينة الصف الأول الثانوي (248) طالبًا وطالبة بنسبة 48.9% ، في حين بلغ عدد طلاب الصف الثاني الثانوي (259) طالبًا وطالبة بنسبة 51.1%.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث الحالي في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني ، الذي طوره جواي (Guay, 1976) في جامعة بيردو بولاية إنديانا ، بهدف قياس القدرة على التصوُّر المكاني عبر التدوير العقلي للأشكال ثلاثية الأبعاد ذهنيًا (Guay, 1980).

ويتطلب الاختبار تصوُّر حركة المجسمات ثلاثية الأبعاد بناءً على اتجاهات محددة ، ويتألف من 30 مفردة تتمثّل في (13) شكل ثلاثي الأبعاد متماثل و(17) شكل غير متماثل ثلاثي الأبعاد يتم رسمها بتنسيق متساوي القياس ثنائي الأبعاد ، كما تحتوي جميع المجسمات على أشكال مكعبات أو أسطوانات ذات فتحات مقطوعة متنوعة في كل مفردة من مفردات الاختبار ، وتتمثّل مهمة المستجيب في تدوير الشكل ذهنيًا في نفس الاتجاه كما هو مبيَّن بصريا في التعليمات ، ثم يختار إجابة من بين خمس خيارات (A , B , C , D , E). تتطلب كل مفردة تخيل حركة الأشكال ثلاثية الأبعاد ، مع وجود إجابة واحدة صحيحة ، بينما تمثل الخيارات الأخرى مموهات للمستجيب. يُصحح الاختبار بإعطاء درجة (1) للإجابة الصحيحة ودرجة (0) للإجابة الخاطئة ، بحيث يتراوح نطاق الدرجات بين (0 – 30) ، مع تحديد زمن الإجابة بنصف ساعة (Maeda & Yoon , 2013). يُناسب الاختبار الأفراد بعمر 13 سنة فما فوق (Yoon , 2011).

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال دراسات أجنبية كدراسة مايدا ويون(2015) Maeda & Yoon التي أجريت على طلاب الهندسة في جامعة حكومية في الغرب الأوسط الأمريكي ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ 816.0 للإناث و834.0 للذكور.

وكذلك من خلال دراسات محلية مختلفة كدراسة الحربي(2011) التي نُفذت على طلاب جامعة أم القرى ، بلغ معامل الثبات 0.81 باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، ودراسة المطرب(2015) التي أجريت على طلاب جامعة الملك فيصل ، بلغ معامل الثبات 0.78 باستخدام طريقة كرونباخ ألفا ، في حين أجريت دراسة العنزي (2017) على طلاب كلية الهندسة بجامعة الحدود الشمالية ، بلغ معامل الثبات 0.86 باستخدام كرونباخ ألفا ، و0.76 بطريقة التجزئة النصفية ، كما طبقته دراسة العليان (2020) على طلاب جامعة شقراء ، بلغ معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا 0.78.

أما في البحث الحالي ، فقد قام الباحث بالتحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة من خلال الإجراءات الآتية:

أ. التحقق من أحادية البُعد Unidimensionality:

تظهر مراجعة الأدبيات المتعلقة بنظرية الاستجابة للمفردة (e.g., Hattie, 1985; Slocum-Gori & Zumbo, 2011) أن هناك عدة طرق للتحقق من شرط أحادية البُعد ، أو بشكل أدق ، وجود عامل وحيد مسيطر Dominant Factor؛ ويُعدّ التحليل العاملي الاستكشافي من أكثر هذه الطرق شيوعًا(Yigiter& Boduroglu, 2024) ، حيث يتمثل الهدف في إثبات وجود عامل وحيد مسيطر يفسر معظم التباين في البيانات. ولهذا السبب أوصت عدة دراسات بالاعتماد على محك 20% أو أكثر من التباين المفسر(Reckase, 2009).

وعليه استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بعد التأكد من صلاحية مصفوفة معاملات الارتباط للمفردات لإجراء التحليل. تم ذلك من خلال اختبار كايزر-مايـر-أوكلين (Kaiser-Meyer-Olkin test) واختبار بارتليت (Bartlett test) (Beavers et al., 2013) ، حيث أشارت النتائج إلى مناسبة مصفوفة معاملات الارتباط للتحليل العاملي الاستكشافي. فقد كانت قيمة اختبار بارتليت دالة إحصائيًا ، بينما تجاوزت قيمة اختبار كايزر-مايـر-أوكلين 0.6 ، حيث بلغت 0.87 ، مما يعزز ملاءمة البيانات للتحليل. وتم استخراج العوامل باستخدام طريقة المكونات الأساسية ، مع تدوير متعامد بطريقة فيري ماكس (Varimax) ، كما تم تحديد عدد العوامل وفقًا لمعيار الجذر الكامن الأكبر من الواحد. في حين اعتمد معيار جيلفورد لتحديد التشبع الجوهري للبنود بالعوامل ،

بحيث يكون التشبع أكبر من أو يساوي 0.3 (Laher , 2010; Yang & Xia , 2015). وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (2) الآتي:

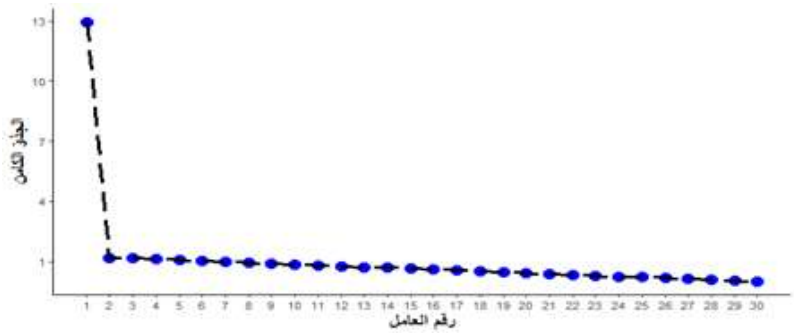
جدول (2)

نتائج تحليل العاملي الاستكشافي لاختبار بيردو للتصوُّر المكاني

ارقام الفقرات	التشبع	الشيوع	التباين النوعي
1	0.799	0.639	0.361
2	0.816	0.666	0.334
3	0.856	0.733	0.267
4	0.748	0.559	0.441
5	0.872	0.76	0.24
6	0.838	0.702	0.298
7	0.742	0.55	0.45
8	0.634	0.402	0.598
9	0.877	0.769	0.231
10	0.825	0.68	0.32
11	0.616	0.38	0.62
12	0.7	0.49	0.51
13	0.57	0.325	0.675
14	0.628	0.395	0.605
15	0.567	0.321	0.679
16	0.52	0.27	0.73
17	0.753	0.567	0.433
18	0.667	0.446	0.554
19	0.629	0.395	0.605
20	0.688	0.474	0.526
21	0.527	0.278	0.722
22	0.46	0.212	0.788
23	0.566	0.32	0.68
24	0.437	0.191	0.809
25	0.568	0.322	0.678

ارقام الفقرات	التشبع	الشيوع	التباين النوعي
26	0.411	0.169	0.831
27	0.397	0.158	0.842
28	0.478	0.228	0.772
29	0.489	0.239	0.761
30	0.444	0.197	0.803
الجذر الكامن		12.84	
التباين المفسر		42.79%	

أظهرت نتائج الجدول (2) ، أن جميع قيم التشبعات لكل مفردة من مفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني كانت أكبر من 0.30 ، وهو الحد الأدنى وفق معيار جيلفورد (Price , 2016). كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول 12.84 ، مما يفسر 42.79% من التباين بين مفردات الاختبار ، وهي نسبة تفوق معيار 20% الذي حدده (Reckase , 2009) كمؤشر على وجود عامل واحد سائد في البيانات ، ويوضح الشكل (1) العلاقة بين قيم الجذر الكامن ورقم العامل كالآتي:



شكل (1): العلاقة بين قيم الجذر الكامن وأرقام العوامل

يوضح الشكل (1) ، العلاقة بين قيم الجذر الكامن ورقم العامل ، حيث يظهر بوضوح أن العامل الأول هو السائد ، إذ تجاوزت نسبة العامل الأول إلى العامل الثاني قيمة 2 ، كما فسر العامل الأول أكثر من 20% من التباين ، مما يؤكد تحقق شرط أحادية البُعد.

ب. الاستقلال الموضعي Local Independence:

للتحقق من استقلالية المفردات ، اعتمد الباحث على مؤشر Q3 الذي اقترحه يون Yen (1984) ، والذي يقيس الارتباطات بين البواقي بعد استبعاد تأثير العامل السائد في البيانات. أظهرت النتائج أن جميع قيم Q3 كانت أقل من 0.02 ، حيث تراوحت بين -0.18 و0.13 ، بمتوسط -0.03 ، مما يشير إلى تحقق شرط الاستقلال الموضعي.

ج. المنحنى المميز للمفردة Item Characteristic Curve:

للتحقق من هذا الشرط ، استخدم الباحث برنامج R مع الحزمة الإحصائية mirt ، حيث تم تدريج مفردات الاختبار ، وتضمنت مخرجات البرنامج ثلاث جوانب ، وهي: المنحنى المميز للمفردة ، الدالة المعلوماتية للمفردة ، والأخطاء المعيارية للتقدير. أظهرت النتائج أن جميع المفردات تمتلك منحنيات مميزة (ICC) تتوافق مع النموذج المتوقع ، مما يؤكد تحقق افتراض المنحنيات المميزة للمفردات(Yigiter&Boduroglu ,2024).

د. التحرر من السرعة :Speediness

للتحقق من هذا الشرط ، حرص الباحث على توفير وقت كافٍ للمستجيبين للإجابة على جميع أسئلة الاختبار ، حيث تم تخصيص 30 دقيقة للإجابة ، وأكمل جميع المشاركين الاختبار في الوقت المحدد. كما أظهرت نتائج تحليل أحادية البُعد عدم تأثر الاختبار بأي عامل آخر غير العامل المسيطر الوحيد. وفي حالة تأثير عامل السرعة ، من المتوقع ظهور عامل ثانٍ إلى جانب العامل المسيطر ، وهو ما لم يحدث وفقًا للنتائج. إذ بلغت نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الأول 42.79% ، وكانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2 ، بينما كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني أقل من الواحد ، مما يؤكد عدم تأثر الاختبار بعامل السرعة ، وبالتالي تحقق شرط التحرر من السرعة (Yigiter&Boduroglu ,2024).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للتحقق من فروض البحث ، اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية ، والتي تشمل ما يلي:

1. حساب المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، والتكرارات ، والنسب المئوية.
2. استخدام التحليل العاملي الاستكشافي ، إلى جانب اختبار بارتليت واختبار كايزر-ماير-أولكين ، لتقييم مدى ملاءمة مصفوفة معاملات الارتباط للتحليل العاملي الاستكشافي.
3. تطبيق مؤشر Q3 لاختبار الاستقلال الموضعي.
4. اعتماد طريقة الارجحية العظمى المشتركة (Joint Maximum Likelihood) لتقدير معالم المفردات وقدرات الأفراد.
5. استخدام اختبار مربع كاي للتحقق من مدى مطابقة المفردات للنموذج ثنائي البارامتر.
6. تحليل الدالة المعلوماتية للمفردات والاختبار ، بالإضافة إلى حساب الخطأ المعياري لتقدير معالم المفردات وقدرات الأفراد.
7. إجراء اختبار نسبة الارجحية (Likelihood Ratio Test) للكشف عن الأداء الفارق للمفردات.

نتائج البحث:

قبل التحقق من فروض البحث ، قام الباحث بتحديد النموذج المناسب من بين نماذج نظرية الاستجابة للمفردة لتدريج المفردات ، وذلك ضمن النماذج الثلاثة المستخدمة في الاستجابات الثنائية ، وهي: النموذج أحادي البارامتر (One-parameter logistic model) ، والنموذج ثنائي البارامتر (Two-parameter logistic model) ، والنموذج ثلاثي البارامتر (Three-parameter logistic model). وتم اختيار النموذج الأكثر ملاءمة بناءً على المعايير التالية: عدد المفردات المتطابقة مع النموذج: كلما زاد عدد المفردات المتوافقة مع النموذج ، دل ذلك على مدى مناسبته للبيانات ، والجذر التربيعي لمتوسط الأخطاء المعيارية: كلما انخفضت قيمته ، كان النموذج أكثر دقة وملاءمة ، والثبات الإمبريقي: كلما ارتفعت قيمته ، ازدادت دلالة النموذج على تمثيل البيانات بشكل مناسب.

كما استخدم الباحث برنامج R والمكتبة mirt ، المتخصصة في تحليل نماذج نظرية الاستجابة للمفردة سواء أحادية البُعد أو متعددة الأبعاد. وأظهرت النتائج أن النموذج ثنائي البارامتر هو الأكثر تطابقًا مع بيانات البحث ، استنادًا إلى المعايير المذكورة ، ونظرًا إلى أن حجم عينة البحث الحالي (507) يقترب من الحد الأدنى الذي يُوصى به لتطبيق النموذج

ثنائي البارامتر وفقًا لما أشار إليه بيكر Baker (2017) فقد يُفسر ذلك تفوق النموذج ثنائي البارامتر في التحليل. كما يمكن إرجاع أفضلية النموذج ثنائي البارامتر إلى غياب التخمين في إجابات عينة البحث ، مما يدل على جودة عالية في صياغة البدائل في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني ، ويوضح الجدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز ، بالإضافة إلى الأخطاء المعيارية لكل منها ، إلى جانب قيم مربع كاي ودلالتها الإحصائية لكل مفردة من مفردات اختبار بيردو للتصوّر المكاني على النحو الآتي:

جدول (3)

مؤشرات جودة المطابقة ونتائج تدريج اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني باستخدام النموذج ثنائي المعلمة

أرقام المفردات	بارامتر التمييز	الخطأ المعياري لبارامتر التمييز	بارامتر الصعوبة	الخطأ المعياري لبارامتر الصعوبة	قيم مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	1.17	0.18	1.35-	0.15	14.09	14	0.44
2	1.13	0.15	0.11-	0.11	25.96	16	0.05
3	1.13	0.17	1.13-	0.14	17.87	14	0.21
4	0.97	0.18	1.98-	0.16	8.23	13	0.83
5	1.22	0.17	0.85-	0.13	11.53	14	0.64
6	1.17	0.16	0.69-	0.12	7.34	14	0.92
7	1.1	0.15	0.53-	0.12	12.77	15	0.62
8	0.66	0.12	0.94-	0.1	12.01	17	0.8
9	1.01	0.15	1.06-	0.13	7.85	15	0.93
10	0.96	0.19	2.73	0.21	19.14	17	0.32
11	1.05	0.16	1.73	0.16	12.26	17	0.78
12	0.91	0.19	2.83	0.2	21.57	17	0.2
13	1.13	0.17	1.63	0.16	10.63	16	0.83
14	1.34	0.22	2.14	0.25	9.8	15	0.83
15	0.92	0.14	0.46-	0.11	23.57	16	0.1
16	0.93	0.14	0.33-	0.11	14.11	16	0.59
17	0.92	0.13	0.08	0.11	17.58	16	0.35
18	1.11	0.15	0.61	0.12	8.83	16	0.08
19	1.03	0.15	0.95	0.12	24.06	18	0.15

أرقام المفردات	بارامتر التمييز	الخطأ المعياري لبارامتر التمييز	بارامتر الصعوبة	الخطأ المعياري لبارامتر الصعوبة	قيم مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
20	0.91	0.14	1.24	0.12	17.55	18	0.49
21	0.79	0.14	1.8	0.13	22.05	19	0.28
22	1.16	0.19	1.99	0.19	8.71	16	0.08
23	0.76	0.14	2.19	0.14	17.69	18	0.48
24	0.7	0.13	1.11-	0.11	9.65	17	0.08
25	0.92	0.13	0.48	0.11	19.69	17	0.29
26	1.17	0.18	1.81	0.18	14.55	16	0.56
27	0.76	0.15	2.4	0.15	18.04	18	0.45
28	0.75	0.14	1.99	0.13	15.68	19	0.68
29	0.73	0.17	3.1	0.17	17.03	18	0.52
30	0.92	0.39	4.97	0.51	6.72	4	0.15

يوضح الجدول (3) ، أن جميع مفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني متطابقة مع النموذج ثنائي المعلمة ، حيث كانت قيم مستويات الدلالة لمربع كاي أكبر من 0.05. كما تظهر أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين 0.66 للسؤال رقم 8 و1.34 للسؤال رقم 14 ، مع متوسط قيم معاملات التمييز 0.98. أما بالنسبة لمعاملات الصعوبة ، فقد تراوحت القيم بين -1.98 للسؤال رقم 4 و4.97 للسؤال رقم 30 ، مع متوسط قيم معاملات الصعوبة 0.8 ، مما يشير إلى أن مفردات الاختبار تتفاوت في صعوبتها. كما أظهرت النتائج أن متوسط الأخطاء المعيارية لتقدير معالم التمييز بلغ 0.17 ، في حين بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لتقدير معالم الصعوبة 0.16 ، مما يعكس دقة النموذج في تقدير معالم مفردات الاختبار.

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي نصه: " لا توجد مفردات ذات أداء متمايز في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وفقًا لنوع الجنس (ذكور، إناث)".

اعتمد الباحث على طريقة نسبة الارجحية العظمى لمقارنة مدى تطابق نموذج تدريج الاختبار عند تحليل البيانات دون فصل عينة الذكور عن الإناث ، مقابل تحليل البيانات مع الفصل بين المجموعتين. تم ذلك من خلال: حساب لوغاريتم الارجحية العظمى عند عدم

الفصل بين الذكور والإناث ، وحساب لوغاريتم الارجحية العظمى عند فصل العيّنتين ، ثم مقارنة الفرق بين القيمتين ، حيث يتبع هذا الفرق توزيع كاي بدرجة حرية تساوي الفرق بين عدد معالم النموذجين ، والتي بلغت في هذه الحالة 60. أظهرت النتائج أن الفرق في القيم بلغ 402.012 بدرجة حرية 60 ومستوى دلالة 0.001 ، مما يشير إلى وجود مفردات ذات أداء متمايز بين الذكور والإناث.

ولتحديد المفردات التي تظهر أداءً متمايزًا ، وتحديد ما إذا كان هذا الأداء منتظمًا أو غير منتظم ، قام الباحث باستخدام برنامج R والحزمة الإحصائية mirt لمقارنة قيم مربع كاي لكل مفردة من مفردات الاختبار ، وذلك لكل من معامل الصعوبة ومعامل التمييز ، وتتضح النتائج في الجدولين (4 ، 5) أدناه:

جدول (4)

نتائج الأداء المتمايز المنتظم لاختبار "بيردو" للتصوُّر ر المكاني وفقًا لنوع الجنس (ذكور، إناث)

أرقام المفردات	معاملات الصعوبة		مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الذكور	الإناث			
1	1.506-	1.453-	0.186	1	0.667
2	0.159-	0.403-	0.853	1	0.356
3	1.263-	1.263-	0.175	1	0.675
4	2.141-	2.141-	0.197	1	0.657
5	0.737-	1.681-	0.001	1	0.974
6	0.672-	1.111-	0.004	1	0.949
7	0.444-	1.19-	1.546	1	0.214
8	0.765-	1.81-	2.167	1	0.141
9	0.979-	1.594-	2.666	1	0.103
10	2.389	2.461	23.337	1	0.001
11	1.809	0.963	8.495	1	0.004
12	2.474	4.221	8.947	1	0.003
13	1.895	0.789	0.008	1	0.93
14	2.474	1.078	2.33	1	0.127
15	0.134-	1.706-	20.552	1	0.001

أرقام المفردات	معاملات الصعوبة		مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الذكور	الإناث			
16	0.302-	0.747-	2.166	1	0.141
17	0.442-	0.576	16.307	1	0.0010
18	0.609	0.221	0.101	1	0.75
19	0.567	1.558	16.823	1	0.001
20	0.543	5.064	56.73	1	0.001
21	2.248	0.946	6.321	1	0.012
22	1.685	2.197	17.43	1	0.001
23	2.8	0.364	21.594	1	0.001
24	0.952-	1.89-	1.344	1	0.246
25	0.371	0.396	0.121	1	0.728
26	1.747	1.738	1.172	1	0.279
27	2.628	1.406	0.365	1	0.546
28	2.024	1.436	0.944	1	0.331
29	2.718	4.608	7.487	1	0.006
30	10.792	2.668	0.023	1	0.878

جدول (5)

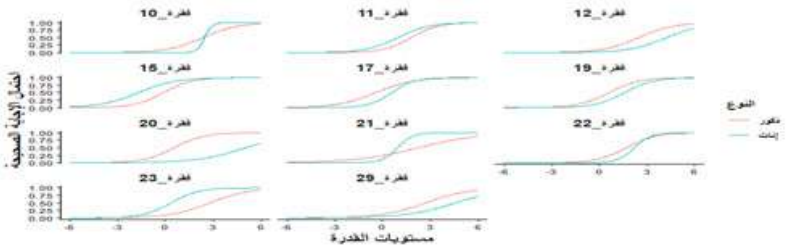
نتائج الأداء المتمايز غير المنتظم لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني وفقًا لنوع الجنس (ذكور، إناث)

ارقام الفقرات	معاملات التمييز				
	الذكور	الإناث	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	1.123	1.291	0.187	1	0.665
2	1.142	1.126	0.001	1	0.975
3	1.111	1.111	0.157	1	0.692
4	0.955	0.955	1.234	1	0.267
5	1.534	0.733	5.09	1	0.024
6	1.318	0.918	1.394	1	0.238
7	1.239	0.85	1.5	1	0.221
8	0.727	0.547	0.472	1	0.492

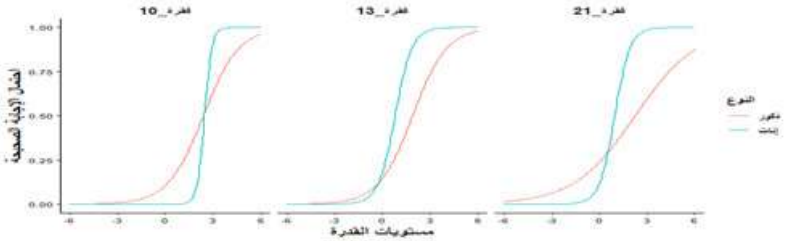
ارقام الفقرات	معاملات التمييز				
	الذكور	الإناث	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
9	1.027	1.057	0.008	1	0.931
10	0.896	4.366	2.672	1	0.001
11	1.17	1.001	0.213	1	0.644
12	0.9	0.868	0.001	1	0.97
13	0.934	1.899	5.215	1	0.022
14	1.253	1.791	1.095	1	0.295
15	1.13	0.852	0.695	1	0.404
16	0.895	1.15	0.734	1	0.392
17	0.839	1.391	2.844	1	0.092
18	0.919	1.805	5.565	1	0.018
19	1.044	1.095	0.008	1	0.928
20	1.073	0.663	0.59	1	0.442
21	0.515	2.093	14.389	1	0.001
22	1.101	1.943	1.643	1	0.2
23	0.807	1.148	1.146	1	0.284
24	0.764	0.586	0.475	1	0.491
25	0.949	0.791	0.359	1	0.549
26	1.235	0.931	0.658	1	0.417
27	0.701	1.048	1.089	1	0.297
28	0.755	0.787	0.016	1	0.901
29	0.726	0.651	0.027	1	0.869
30	0.422	1.558	1.972	1	0.16

شكل (2): قيم معالم الصعوبة لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني للذكور والإناث

شكل (3): قيم معالم التمييز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني للذكور والإناث



شكل (4): المنحنيات المميزة لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني التي أظهرت أداء فارق منتظم للذكور والإناث



شكل (5): المنحنيات المميزة لمفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني التي أظهرت أداء فارق غير منتظم للذكور والإناث

يوضح الجدول (4) ، أن متوسط معاملات صعوبة مفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني لعينة الذكور بلغ 0.89 ، بينما كان متوسط معاملات الصعوبة لعينة الإناث 0.52 ، وانحراف معياري قدره 2.37 ، وتراوحت القيم بين -2.14 و10.79. يشير ذلك إلى أن الاختبار كان أكثر صعوبة بالنسبة للذكور مقارنة بالإناث.

أما الجدول (5) ، فيظهر أن متوسط معاملات التمييز لمفردات الاختبار لدى الذكور بلغ 0.97 ، وانحراف معياري قدره 0.24 ، وتراوحت القيم بين 0.42 و1.53. في المقابل ، بلغ متوسط معاملات التمييز لعينة الإناث 1.23 ، مع انحراف معياري قدره 0.73 ، وتراوحت القيم بين 0.55 و4.17.

كما يبين الجدول (4) ، أن هناك 11 مفردة أظهرت أداءً متمايزًا منتظمًا ، وهي المفردات ذات الأرقام: 10 ، 11 ، 12 ، 15 ، 17 ، 19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 25. وقد كانت بعض هذه المفردات أكثر صعوبة بالنسبة للذكور ، وهي: 11 ، 15 ، 21 ، 23 ، في حين كانت المفردات 10 ، 12 ، 17 ، 19 ، 20 ، 22 ، 25 أكثر صعوبة بالنسبة للإناث.

من ناحية أخرى ، أظهرت ثلاث مفردات أداءً متمايزًا غير منتظم ، وهي: 10 ، 13 ، 21 ، حيث تباينت قدرتها على التمييز بين الذكور والإناث ، إذ أظهرت قدرة أعلى على التمييز بين الإناث مقارنة بالذكور.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير القدرة والأخطاء المعيارية والثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور، إناث)".

بعد تحديد المفردات التي أظهرت أداءً متمايزًا وفقًا لنوع الجنس (ذكور ، إناث) ، قام الباحث بإعادة تدريج اختبار بيردو للتصوّر المكاني باستخدام النموذج ثنائي البارامتر ، مع استبعاد تلك المفردات. بعد ذلك ، تم حساب تقديرات القدرة لكل من الذكور والإناث قبل وبعد حذف المفردات المتمايزة ، ثم أجريت مقارنة إحصائية لاختبار مدى دلالة الفروق في متوسط درجات تقديرات القدرات بين الجنسين ، استنادًا إلى نظرية الاستجابة للمفردة ، وتتضح النتائج في الجدول (6) أدناه:

جدول (6)

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات تقديرات القدرة بين الذكور والإناث قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور وإناث)

المقارنة	نوع الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
قبل الحذف	ذكور	351	0.001	0.9	4.52	0.001
	إناث	156	-0.39	0.92		
بعد الحذف	ذكور	351	-0.04	0.85	0.11	0.9
	إناث	156	-0.03	0.86		

يُظهر الجدول (6) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات قدرات الأفراد قبل حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور. فقد بلغ متوسط تقديرات قدرات الذكور قبل الحذف 0.001 ، بينما كان متوسط تقديرات قدرات الإناث -0.39 ، مع قيمة ت بلغت 4.52. ومع ذلك ، بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث في تقديرات القدرة على اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني ، مما يشير إلى أن هذه الفروق كانت ناتجة عن تأثير المفردات ذات الأداء المتمايز. بالإضافة إلى ذلك ، قام الباحث بمقارنة الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، وذلك باستخدام اختبار T لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T Test) ، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (7) التالي:

جدول (7)

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات الأخطاء المعيارية الذكور والإناث قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفق لنوع الجنس (ذكور وإناث)

المفردات ذات الأداء المتمايز	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
قبل	0.5	0.03	42.87	0.001
بعد	0.42	0.03		

يوضح الجدول (7) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، حيث كانت هذه الفروق لصالح القيم قبل الحذف. فقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية قبل الحذف 5.0 ، بينما انخفض إلى 0.42 بعد الحذف ، مع قيمة ت بلغت 42.87 ومستوى دلالة 0.001. يشير ذلك إلى أن حذف المفردات ذات الأداء المتمايز بناءً على الجنس (ذكور ، إناث) أدى إلى تقليل قيمة الأخطاء المعيارية في تقدير القدرة ، مما يعني أن عملية التقدير أصبحت أكثر دقة.

كما قام الباحث بمقارنة الثبات بمقارنة الثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، واختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين تقديرات الثبات في الحالتين. وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8) التالي:

جدول (8)

اختبار دلالة الفروق في الثبات الأمبريقي لاختبار "بيردو" للتصوُّر" المكاني قبل وبعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز وفقًا لنوع الجنس (ذكور، إناث)

المفردات ذات الأداء المتمايز	الثبات الأمبريقي	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبل	0.815	3.19	0.001
بعد	0.837		

يوضح الجدول (8) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في تقديرات الثبات الأمبريقي بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز ، حيث كانت هذه الفروق لصالح الحالتين بعد الحذف. فقد ارتفعت قيمة معامل الثبات الأمبريقي من 0.815 إلى 0.837 ، مع قيمة Z بلغت 3.19 وهي دالة إحصائيًا. مما يشير إلى أن حذف المفردات ذات الأداء المتمايز أسهم في تحسين جودة الخصائص السيكومترية لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني.

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني ، بالاعتماد على نظرية الاستجابة للمفردة ، وذلك تبعًا لجنس الطالب. وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات الفرض الأول وجود عدد من مفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني التي تُظهر أداءً متمايزًا إحصائيًا بين الذكور والإناث.

ويفسر الباحث وجود مفردات في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني تُظهر أداءً متمايزًا بين الذكور والإناث بعدة عوامل قد تسهم في هذه الفروق. فمن المحتمل أن تلعب الفروق البيولوجية والهرمونية بين الجنسين دورًا في الاختلافات في القدرة على التصوُّر المكاني ، إضافةً إلى اختلاف الاستراتيجيات الذهنية التي يعتمدها كل منهما في حل المشكلات المكانية (Hirnstein et al., 2009; Jordan et al., 2002; Koscik et al., 2009; Voyer & Saunders, 2004). كما أن الخبرات السابقة والأنشطة التي يمارسها الأفراد ، مثل ألعاب الفيديو ، قد تؤثر على تطوير هذه القدرة (Cherney, 2008; Feng et al., 2007 ;Ginn & Pickens, 2005).

بالإضافة إلى ذلك ، قد تؤثر الحالة الانفعالية للفرد وخصائص الأدوات المستخدمة في قياس التصوُّر المكاني على أدائه في الاختبارات (Anastasi & Urbina, 1997; Cooke-Simpson & Voyer, 2007; McCallin, 2006). ومع ذلك ، لا تزال أسباب الفروق بين الجنسين في القدرة على التصوُّر المكاني وأحجامها غير مفهومة بشكل واضح حتى الآن (Masters, 1998; Moè, 2009).

كما أن اختلاف أداء الذكور والإناث على مفردات اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني لا يتعارض مع افتراض استقلالية معالم المفردات عن خصائص الأفراد ، بل يمكن تفسيره على أنه يشير إلى وجود تحيّز في محتوى بعض مفردات الاختبار لصالح إحدى الفئتين في المجتمع السعودي. إذ إن الثقافة قد تُوفّر خبرات مختلفة للذكور مقارنة بالإناث ، مما يؤدى إلى أن تكون بعض المفردات أسهل أو أكثر قدرة على التمييز لفئة دون الأخرى. ويُعدّ هذا أحد الجوانب التي تبرزها نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) ، حيث يمكن استخدام أساليب مثل معادلة الاختبار (Test Equating) للكشف عن مثل هذه الفروق والتعامل معها (Yen , 1984).

تدعم هذه النتيجة نتائج بحوث سابقة (Narpila , 2019; Ismi , 2021; Linn & Petersen , 1985; Voyer et al. , 1995) ، التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على التصوُّر المكاني لصالح الذكور مقارنةً بالإناث. وعلى الرغم من أن الذكور يظهرون تفوقًا في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني ، إلا أن هذا التفوق ليس ناتجًا عن اختلافات فطرية فقط. تساهم العوامل البيئية ، التربوية ، الاجتماعية ، والثقافية في تشكيل القدرة المكانية ، مما يشير إلى إمكانية تقليص الفجوة بين الجنسين من خلال توفير فرص متساوية لتطوير هذه القدرة. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث مايدا ويون (Maeda & Yoon (2013 ، الذي أشار إلى تفوق الذكور على الإناث في اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني ، وكذلك مع نتائج بحث مايدا ويون (Maeda & Yoon (2015 ، الذي أكد وجود خمس مفردات ذات أداء متمايز في هذا الاختبار ، ومع ذلك تتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث يون (Yoon(2011 ، حيث لم يجد أي دليل على تمايز في مفردات اختبار "بيردو" للتصوّر المكاني وفقًا لمتغير الجنس.

كما أظهرت نتائج تحليل بيانات الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث في تقديرات القدرة على اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني. ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث في تقديرات القدرة على اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز إلى أن هذه الفروق كانت ناتجة عن تأثير المفردات ذات الأداء المتمايز ، ولم تكن فروقًا حقيقية تعكس اختلافًا في العمليات المعرفية بين الجنسين ، مما يستدعي إجراء المزيد من الأبحاث حول اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني. كما يفسر الباحث وجود فروق في تقدير القدرة ، وانخفاض الأخطاء المعيارية ، وزيادة معامل الثبات الأمبريقي بعد حذف المفردات ذات الأداء المتمايز في اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بملاءمة النموذج

ثنائي البارامتر (Two-parameter logistic model) المستخدم في تدريج مفردات الاختبار. وقد أسهم ذلك في تقليل الأخطاء المعيارية ، وتحسين دقة تقدير القدرة ، وزيادة معامل الثبات الأمبريقي.

تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الخرشة(2023) ، حيث أوضح أن حذف المفردات ذات الأداء المتمايز من الاختبارات يسهم في تحسين الدقة والكفاءة عند تقدير القدرات ، من خلال تقليل الأخطاء المعيارية وتعزيز دالة المعلومات الخاصة بالاختبار. كما يتوافق هذا مع ما ذكره ثيسن(2001) Thissen ، حيث أكد أن تحديد المفردات ذات الأداء المتمايز وحذفها أو تعديلها يعزز من دقة التنبؤات بشأن القدرة الكامنة.

توصيات البحث: بناءً على نتائج البحث، يوصى بالآتي:

- مراجعة تصميم المفردات الاختبارية لضمان عدم اعتمادها على خبرات خارجية قد تؤثر على أداء أحد الجنسين.
- إعادة صياغة المفردات الاختبارية ذات الأداء المتمايز بحيث تكون أكثر شمولًا وعدالة.
- عند استخدام اختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني بين الذكور والإناث ، يُفضل حذف المفردات التي تُظهر أداءً متمايزًا استنادًا إلى هذا المتغير.
- توعية الباحثين بأهمية التحقق من عدالة الاختبارات التربوية والنفسية من خلال الكشف عن الأداء المتمايز للمفردات الاختبارية.

مقترحات البحث: يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات التالية:

- دراسة أثر المفردات ذات الأداء المتمايز على مؤشرات صدق البناء الداخلي لاختبار "بيردو" للتصوُّر المكاني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.
- الكشف عن الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" وفق نظرية الاستجابة للمفردة حسب متغيرات أخرى ، مثل مستوى الصف والتخصص.
- تحليل الأداء المتمايز لبدائل مفردات اختبار "بيردو" باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.
- مقارنة الأداء المتمايز لمفردات اختبار "بيردو" وفق أساليب النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للمفردة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو مسرة ، آيات؛ السوالمة ، يوسف محمد.(1202). استخدام طريقة أشجار راش للكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الامتحان الوطني في الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 1* (71) ، 911 - 431.

التقي ، أحمد محمد.(9002). النظرية الحديثة في القياس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد الله ، أشرف سعد محمد.(4202). الأداء التفاضلي لمفردات اختبار ستيرنبرج للقدرات الثلاثية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة والتحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية ، 2*(102) ، 1 - 36.

الحربي ، إبراهيم.(1102). مستوى التصوّر المكاني لدى طلاب أقسام الرياضيات بجامعة أم القرى: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بأسوان ، (52) ، 1 - 63.

حمادنة ، راتب صايل الخضر الرحيل.(3102). أثر وجود أداء تفاضلي في الفقرات المرساوية على دقة المعادلة العمودية لاختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، 2(8) ، 457 - 177.

الخرشة ، طه عقلة زيدان.(3202). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار القدرات الرياضية "AMOT-3"تبعًا لمتغير الجنس وأثره على دقة تقدير القدرة للأفراد ودالة المعلومات للاختبار وفق نظرية الاستجابة للفقرة. *مجلة بحوث التربية النوعية* ، (77) ، 304 - 324.

السيد ، فؤاد البهي.(0002). الذكاء. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشريفين ، نضال.(8102). *أثر نوع الأداء التفاضلي للفقرات على الخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق النماذج المعلمية والنماذج اللامعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة.* دراسات- العلوم التربوية ، (54) ، 506 - 236.

ضعضع ، هبة عبداللطيف؛ طومان ، منار أحمد.(8102). الأداء التفاضلي لمفردات اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن تبعًا لمتغيري الجنس والاختصاص. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية* ، (71) ، 112 - 032.

علاّم ، صلاح الدين محمود.(5002). *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البُعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي.* القاهرة: دار الفكر العربي.

العليان ، فهد بن عبدالرحمن.(2020). العلاقة بين التصور المكاني والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدي طلاب قسم الرياضيات بجامعة شقراء. *مجلة تربويات الرياضيات* ، 23(5) ، 114 - 136.

العنزي ، سعود بن شايش بشير العنزي.(2017). القيمة التنبؤية للقدرة المكانية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية الهندسة. *رسالة التربية وعلم النفس* ، (57) ، 135 - 152.

كروكر ، لينداً؛ الجينا ، جيمس.(2009). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة* (ترجمة: زينات دعنا). عمان: دار الفكر.

المطرب ، خالد بن سعد.(2015). علاقة القدرة المكانية بالقدرات العامة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الهندسة والتربية الفنية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية* ، 12(1) ، 81 - 110.

الوابل ، وديان؛ عبدربه ، صبربن صلاح تعلب.(2023). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية* ، 5(3) ، 48 - 72.

الوليلي ، إسماعيل حسن فهيم؛ الدوسري ، سعيد بن عبدالله مبارك.(2019). الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الذكاء الثلاثي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية* ، 16(98) ، 156 - 201.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Abu Masarra, A., Al-Sawalmeh, Y. M. (2021). Using the Rasch Trees Method to Detect the Differential Performance of the Items of the National Mathematics Examination for the Fourth Grade in Jordan (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences, 1*(17), 119-134.

Al-Aliyan, F A. (2020). The relationship between spatial perception and academic achievement in mathematics among students of the Mathematics Department at Shaqra University (in Arabic). *Journal of Mathematics Education, 23*(5), 114-136.

Al-Anzi, S. A. (2017). The predictive value of spatial ability and its relationship to academic achievement among students of the College of Engineering (in Arabic). *Thesis of Education and Psychology*, (57), 135-152.

Al-Harbi, I.(2011). The level of spatial perception among students of mathematics departments at Umm Al-Qura University: A comparative study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Aswan*, (25), 1-36.

Al-Kharsha, T. Z. (2023). Differential performance of the items of the Mathematical Ability Test "TOMA-3" according to the gender variable and its effect on the accuracy of estimating the ability of individuals and the information function of the test according to the item response theory (in Arabic). *Journal of Qualitative Education Research*, (77), 403-423.

Allam, S. M.(2005). *Unidimensional and multidimensional test item response models and their applications in psychological and educational measurement* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Mutareb, K. b.(2015). The relationship of spatial ability to general abilities and academic achievement among engineering and art education students (in Arabic). Journal of the University of Sharjah for Humanities. 12(1), 81-110.

Al-Sayed, F. A. (2000). *Intelligence* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sharifain, N.(2018). The effect of the type of differential performance of the items on the psychometric properties of the items and the test according to the parametric models and nonparametric models of the item response theory (in Arabic). *Studies - Educational Sciences*, (45), 605-632.

Al-Taqi, A. M. (2009). *Modern Theory of Measurement* (in Arabic). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Wabel, W., Abd Rabbuh, S. T. (2023). Differential performance of the items of the Tripartite Intelligence Test according to the variables of gender and specialization among students of Qassim University (in Arabic). *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, *5*(3), 48-72.

Crocker, L., Al-Jina, J. (2009). *Introduction to Traditional and Contemporary Measurement Theory* (Translated by: Zeinat Daana) (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr.

Daddaa, H. L., Toman, M. A. (2018). Differential performance of the items of the John Raven Standard Progressive Matrices Test according to the variables of gender and specialization (in Arabic). *Journal of Research in the Fields of Qualitative Education*, (17), 211-230.

El -Weleili, I.&Al-Dosari, S. A. (2019). Using certain item response theory methods to reveal the differential performance of the gender variable in general aptitude test items and its impact on the accuracy of ability estimation and the psychometric properties of the test (in Arabic). *College of Education Journal*, *16*(89), 156-201.

Hammad, D. A. (2021). Examining the gender-related differential performance of Raven's standardized matrices and its impact on cognitive responses of a sample from the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Educational and Psychological Studies*, (111), 1-35.

Jad Allah, A. M. (2024). Differential performance of the items of the Sternberg Tripartite Abilities Test in light of the item response theory and multi-group confirmatory factor analysis among university students (in Arabic). *Journal of Education*, *2*(201), 1-63.

المراجع الأجنبية: References

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Baker. (2017). *The Basics of Item Response Theory Using R (Statistics for Social and Behavioral Sciences)* (1st ed. 2017, p. 188). Springer.

Bean, J. (2022) "Assessing Differential Item Functioning and Differential Test Functioning in an Academic Motivation Scale using Item Response Theory methods," *International Journal of School Social Work*, 8(1). https://doi.org/10.4148/2161-4148.1096

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). *Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research.* University of Massachusetts Amherst. https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76

Bodner, G. M., & Guay, R. B. (1997). The Purdue visualization of rotations test. *The Chemical Educator, 2*(4), 1–18. Doi:10.1333/s00897970138a.

Burhan, N., & Mulbar, U. (2018). *The Influence Of Mastering Cellular Phone And Laptop Usage Of Spatial Ability Of Mathematics And Geometry Learning Achievement Of Undergraduate Students Of Mathematics Education Study Program In Universitas Negeri Makassar.* [Doctoral Dissertation, Universitas Negeri Makassar]. http://eprints.unm.ac.id/id/eprint/11145

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cherney, I. D. (2008). Mom, let me play more computer games: They improve my mental rotation skills. Sex Roles: A Journal of Research, 59(11-12), 776–786. https://doi.org/10.1007/s11199-008-9498-z

Contero, M., Naya, F., Company, P., Saorin, J. L., & Conesa, J. (2005). Improving visualization skills in engineering education. *Computer Graphics in Education, 25*(5), 24–31.

Cooke-Simpson, A., & Voyer, D. (2007). Confidence and gender differences on the Mental Rotations Test. *Learning and Individual Differences, 17*(2), 181–186. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.009

Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science, 18*(10), 850–855. Doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x.

Ginn, S. R., & Pickens, S. J. (2005). Relationships between spatial activities and scores on the mental rotation test as a function of sex. *Perceptual and Motor Skills, 100*(3 Pt 1): 877–881. Doi:10.2466/ PMS.100.3.877-881. Goldstein, D., Haldane, D

Guay, R. B. (1976). *Purdue Spatial Visualization Test*, Purdue Research Foundation, West Lafayette, IN.

Guay, R. B. (1980). *Spatial ability measurement: A critique and an alternative. A paper presented at the 1980 Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston, M.A: ERIC Document Reproduction Service No. ED 189166.

Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and ltenls. *Applied Psychological Measurement, 9*(2), 139–164. https://doi.org/10.1177/014662168500900204

Hirnstein, M., Bayer, U., & Hausmann, M. (2009). Sex-specific response strategies in mental rotation. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 225–228. Doi:10.1016/j.lindif.2008.11.006.

Holmefur, M., Sundberg, K., Wettergren, L. & Langius- Eklof, A. (2015). Measurement properties of the 13-item sense of coherence scale using Rasch analysis. *Quality of Life Research, 4*(6),1455-1463

Huang, J., & Han, T. (2012). Revisiting Differential Item Functioning: Implications for Fairness Investigation. *International Journal of Education, 4*(2), 74-86. http://dx.doi.org/10.5296/ije.v4i2.1654

Ismi, K. (2021). *Analisis Kemampuan Spasial Matematis Siswa Ditinjau Dari Perbedaan Gender*. [Skripsi, UIN Mataram]. http://etheses.uinmataram.ac.id/id/eprint/2287

Jordan, K., Wüstenberg, T., Heinze, H.-J., Peters, M., & Jäncke, L. (2002). Women and men exhibit different cortical activation patterns during mental rotation tasks. *Neuropsychologia*, 40(13), 2397–2408. Doi:10.1016/ S0028-3932(02), 00076-3

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1985). Cognitive coordinate systems: Accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review, 92*(2), 137–172. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.2.137

Koscik, T., O'Leary, D., Moser, D. J., Andreasen, N. C., & Nopoulos, P. (2009). Sex differences in parietal lobe morphology: relationship to mental rotation performance. *Brain and Cognition, 69*(3), 451–459. Doi:10.1016/j.bandc.2008.09.004

Laher, S. (2010). Using exploratory factor analysis in personality research: Best-practice recommendations. *SA Journal of Industrial Psychology, 36*(1). https://doi.org/10.4102/sajip.v36i1.873

Lai, J., Teresi, J. & Gershon, R. (2005). Procedures for the Analysis of Differential Item Functioning (DIF) For Small Sample Sizes. *Evaluation & the Health Professions, 28*(3), 283-294.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development, 56*, 1479-1498. doi:10.2307/1130467

Maeda, Y., & Yoon, S. Y. (2013). A meta-analysis on gender differences in mental rotation ability measured by the Purdue Spatial Visualization Tests: Visualization of Rotations (PSVT:R). *Educational Psychology Review*, 25(1), 69–94. https://doi.org/10.1007/s10648-012-9215-x

Maeda, Y., & Yoon, S. Y. (2015). Are Gender Differences in Spatial Ability Real or an Artifact? Evaluation of Measurement Invariance on the Revised PSVT:R. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(4), 397–403. Doi: 10.1177/0734282915609843

Magno, C. (2009). Demonstrating the Difference between Classical Test Theory and Item Response Theory Using Derived Test Data, *the International Journal of Educational and Psychological Assessment, 1*(1), 1-11.

Masters, M. S. (1998). The gender difference on the Mental Rotations test is not due to performance factors. *Memory and Cognition, 26*(3), 444-448. https://doi.org/10.3758/BF03201154

McCallin, R. C. (2006). *Test administration. In S. M. Downing & T. M. Haladyna* (Eds.), Handbook of test development (pp. 625–652). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moè, A. (2009). Are males always bett*er than females in mental rotation? Exploring a gender belief explanation. Learning and Individual Differences*, 19, 21–27. doi:10.1016/j.lindif.2008.02.002

Narpila, S. D. (2019). Differences in Spatial Intelligence between Male and Female Students in Class X SMA YPK Medan on Geometry Material. *Journal of Principles of Mathematics Education*, *2*(1), 34–41. https://doi.org/10.33578/prinsip.v2i1.39

Ozdemir, B. (2015). A Comparison of IRT-Based Methods for Examining Differential Item Functioning in TIMSS 2011 Mathematics Subtest. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 2075 – 2083.

Polit D, Yang F.(2016). *Measurement and the measurement of change: A primer for health professionals.* Baltimore, MD: Lippincott, Williams, and Wilkins.

Price, L. R. (2016). *Psychometric Methods: Theory into Practice (Methodology in the Social Sciences)* (1st ed., p. 552). The Guilford Press.

Reckase. (2009). *Multidimensional Item Response Theory (Statistics for Social and Behavioral Sciences)* (2009th ed., p. 364). Springer.

Reise, S. & Waller, N.(2003). How many IRT parameters does it take to model psychopathology items?. *Psychological Methods*, *8*(2),164-184.

Samejima F.(1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika monograph supplement. 35*, 139-139. Doi: http://dx.doi. org/10.1007/BF02290599

Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the Unidimensionality of Psychological Scales: Using Multiple Criteria from Factor Analysis. *Social Indicators Research*, *102*(3), 443–461. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8

Tay, L., Meade, A.W., & Cao, M. (2015). An overview and practical guide to IRT measurement equivalence analysis. *Organizational Research Methods, 18*(1), 3- 46. Doi:10.1177/1094428114553062

Thissen, D. (2001). *IRTLRDIF v.2.0b: Software for the Computation of the Statistics Involved in Item Response Theory Likelihood-Ratio Tests for Differential Item Functioning*. http://www.unc.edu/~dthissen/dl.html.

Voyer, D., & Saunders, K. A. (2004). Gender differences on the mental rotations test: a factor analysis. *Acta Psychologica, 117*(1), 74–94. Doi:10.1016/j.actpsy.2004.05.

Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin, 117*(2), 250–270. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.250

Yang, Y., & Xia, Y. (2015). On the number of factors to retain in exploratory factor analysis for ordered categorical data. *Behavior Research Methods, 47*(3), 756-772. https://doi.org/10.3758/s13428-014-0499-2

Yen, W. M. (1984). Effects of Local Item Dependence on the Fit and Equating Performance of the Three-Parameter Logistic Model. *Applied Psychological Measurement, 8*(2), 125–145. https://doi.org/10.1177/014662168400800201

Yiğiter, M. S., & Boduroğlu, E. (2024). Item Response Theory Assumptions: A Comprehensive Review of Studies with Document Analysis. *IJESP*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14016086

Yoon, S. Y. (2011). *Psychometric Properties of the Revised Purdue Spatial Visualization Tests: Visualization of Rotations* (The Revised PSVT: R). Purdue University.

Alshuaibi, A, Alshalal, H. (2026). Action Research for Teachers as a Tool for Professional Development: A Proposed Vision, *Journal of Educational Science, 14* (3), 52 - 85. 10.54643/1951-014-003-002

Action Research for Teachers as a Tool for Professional Development: A Proposed Vision

Dr. Abdulrahman Alshuaibi
Associate Professor of Adult & Continuing Education- Department of Educational Policies
King Saud University
aalshuaibi@ksu.edu.sa

Huda Abdullah Alshalal
Masters of Education in Adult & Continuing Education- Educational Supervisor
Administration of Education in Riyadh Region
aalshuaibi@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to present a proposed vision for teachers to employ procedural research as a tool for professional development, by identifying the importance of teachers employing procedural research in work, and identifying the challenges hindering teachers from applying procedural research. The study adopted the qualitative approach, the semi-structured interview was applied as a study tool, on a sample of (12) expert-level teachers in Riyadh. The results of the study showed the importance of procedural research in developing teachers at the school level in several areas, such as the field of teaching practices, professional knowledge, professional practice, and continuous learning. It also showed the importance of procedural research in developing teachers at the school level in the field of professional interaction. The study revealed some of the challenges facing teachers in implementing procedural research, which are organizational, administrative, and personal challenges. Thus, the study reached a proposed vision for employing procedural research as a tool for professional development for teachers based on five areas, which are: institutional support, administrative support in schools, training, institutional media, and the external community.

Keywords: action research, professional development for teacher, scientific research..

الشعيبي ، عبدالرحمن ، الشلال ، هدى. (2026). البحوث الإجرائية للمعلمات كأداة للتطوير المهني: رؤية مقترحة. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 52 - 85. 10.54643/1951-014-003-002

البحوث الإجرائية للمعلمات كأداة للتطوير المهني: رؤية مقترحة

د. عبدالرحمن الشعيبي[1] أ. هدى عبدالله الشلال[2]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتوظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني ، من خلال التَّعرف على أهمية توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية في العمل ، وتحديد تحديات تطبيق المعلمات البحوث الإجرائية. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي ، وطُبقت المقابلة شبه المنظمة أداةً للدراسة ، واختيرت عينة قصدية بلغت (12) معلمة بدرجة خبير في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى الصف المدرسي في عدة مجالات ، منها الممارسات التدريسية ، والمعرفة المهنية ، والممارسة المهنية ، والتعلم المستمر ، كما أظهرت أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى المدرسة في مجال التفاعل المهني. وكشفت الدراسة عن بعض التحديات التي تعترض المعلمات في تنفيذ البحث الإجرائي ، وهي تحديات تنظيمية ، وإدارية ، وشخصية ، وبذلك توصلت الدراسة إلى رؤية مقترحة لتوظيف البحث الإجرائي كأداة للتطوير المهني للمعلمين مرتكزة على خمس مجالات ، هي: الدعم المؤسسي ، والدعم الإداري في المدارس ، والتدريب ، والإعلام المؤسسي ، والمجتمع الخارجي.

الكلمات المفتاحية: البحث الإجرائي ، التطوير المهني للمعلم ، البحث العملي.

(1) أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود، aalshuaibi@ksu.edu.sa

(2) ماجستير تعليم الكبار والتعليم المستمر، مشرفة تربوية، إدارة تعليم الرياض، aalshuaibi@ksu.edu.sa

المقدمة

تُعَد قضية تطوير المعلم من القضايا التي اهتمت بها الدول كافة في عصر يشهد تحديات مستمرة وتغيرات سريعة ، ويتطلب نظامًا تعليميًّا قويًّا بمعلم قادر على تحقيق أهدافه ومواجهة تلك التحديات ، بما يمتلكه من كفاءات مهنية وشخصية وعلمية.

فمن الأهمية توفير فرص التطوير المهني للمعلمين؛ إذ يساعد التطوير المهني على تغيير السلوك من أجل تحسين الكفاءة الإنتاجية ، ويعزز الانتماء الإيجابي للعمل (الخولي ،2015) ، كما يسهم في عملية تخطيط القوى العاملة (Dobos ,2015). وأشارت دراسات عدة إلى بعض نواحي القصور في برامج التطوير المهني الحالية ، فذكر (Kim et al. ,2014) أن المعلم يفقد دافعيته في التطوير لإغفال الجانب التطبيقي للنظريات والمبادئ التي يتعلمها ، وإمكانية تطبيق المحتوى التدريبي المقدم ، وأوصت بتبني التطوير المهني القائم على المدرسة كبديل للبرامج التطويرية التقليدية. وأشار القحطاني (2020) أن التركيز على التدريب الخارجي هو الأكثر رواجًا في آليات التطوير المهني المستدام للمعلمين ، والقصور في توظيف آليات أخرى للتطوير المهني خاصة ما يتمركز حول المدرسة منها: ضعف تفعيل الزيارات الصفية بين المعلمين لتبادل الخبرات ، وندرة توظيف أساليب التطوير المهني الذاتية ، بالإضافة إلى قلّة توظيف المعلمين لنتائج تقييم الطلبة ، والتدريس التأملي ، وإجراء البحوث الإجرائية.

وبرز مفهوم البحث الإجرائي كوسيلة واعدة لتشكيل إطار التطوير المهني المستمر. فهو منهج تطويري وتجريبي متصل بالممارسات التدريسية وموجه نحو تحسينها ، فالمعلمون يقومون بإجراء بحوث لتحليل معلومات الصف الدراسي ، وتحديد المشكلة وحلها ، ومن خلال أنشطة يطورون مهاراتهم ومعارفهم (السيد وأبو عاصي ،2020). ويعد من مداخل التدريب الحديثة في تنمية المهارات الحياتية ، لما له من أثر تطويري مستدام (قاسم ،2018) ، كما تناولت البحث الإجرائي وأهميته للمعلم دراسات عدة ، فقد ذكرت رقية (Rukya ,2016) أن البحث الإجرائي مكّن المعلمين من القيادة والاستكشاف والتفكير الابتكاري ، والتعلم الذاتي وتحسين معرفتهم ، ورأت دراسة (Al-Abbassi&David ,2021) أن أداء المعلمين يتأثر بالتطور المهني والتغيرات المرتبطة به ، وأوصت دراسة آل مرزوق ونجمي (2022) بتدريب المعلمين على البحوث الإجرائية.

واهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتوظيف البحث الإجرائي في المدارس كأداة تطوير مهني للمعلمين ، إدراكًا لأهميته لتطوير المعلمين في ضوء النموذج الإشرافي والذي ركز على عمليات تقوم بها المدارس لمراقبة أدائها والتحقق من كفاءته ، واستدامة التميز (وزارة التعليم ،2024). فأدرجت البحث الإجرائي ضمن مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام ، وإنشاء مجتمعات تعلم مهني في البحوث الإجرائية (وزارة التعليم ، د.ت.).

ووضحت وثيقة معايير المعلمين المهنية أن المعلم الخبير ينبغي أن يكون له القدرة على إجراء البحوث الإجرائية ، ويقود تنفيذها وفق المنهجية العلمية ، ويوظف نتائج البحث في تحسين ممارساته وتعزيز تعلُّم الطلبة ، وحددت بعضا من مجالات البحوث الإجرائية وهي: بحوث حول وقت التدريس ، وتنمية مهارات الطلبة في الاستخدام الآمن والأخلاقي للمصادر والأدوات الرقمية ، وحول التقويم وأدواته وأساليبه ونقل الخبرة لزملائه (هيئة تقويم التعليم والتدريب ،2017).

ونظرا لأهمية رتبة المعلم الخبير ، تضمنت المادة 21 من لائحة الوظائف التعليمية بأنه "يجوز تكليف من يشغل رتبة معلم خبير بالقيام بأعمال وظيفة مدير عام التعليم ، أو مدير التعليم ، أو مساعد مدير التعليم ، أو مدير مكتب التعليم في إحدى المناطق أو المحافظات". (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ،2021). ومما يعكس أهمية ممارسة البحوث الإجرائية للمعلمين ويكونون ملمين بها عن تولي مهام إدارة التعليم.

ونظرًا لحداثة الموضوع ، بدأ المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بتقديم برنامج تدريبي إلكتروني موجه للمعلمين والمعلمات بعنوان " البحث الإجرائي وتطوير الميدان التعليمي" حيث يتضمن البرنامج مفهوم وأهمية وأهداف البحث الإجرائي ، وأركانه ومجالاته وأنواعه ، وعناصره ، ومنهجية البحث الإجرائي ، والخطة البحثية (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي ، 2024).

مشكلة الدراسة

توجد ندرة في الدراسات عن البحوث الإجرائية لمعلمات المملكة داخل المدارس في الأدبيات البحثية وقواعد المعلومات. فعلى الرغم من الوجود التشريعات التي تتيح للمعلمات توظيف البحث الإجرائي ووجود مبادرات من الجهات المرتبطة بالمعلم وميدان التعليم إلا أن معظم

الدراسات أوضحت أن التطبيق يعتبر ضعيف نسبيًا. فأوضحت الربيعان والدغيم (2020) أن توظيف المعلمات للبحث الإجرائي كان بدرجة قليلة ، ووافقهما المالكي والأحمدي (2022) بقلة استخدام المعلمات لمهارات البحث الإجرائي في الممارسات التدريسية. ويرجع ذلك لعدة أسباب منها ما أشار إليها الخطيب (2022) أنه من الأهمية توفير المناخ المدرسي الداعم في توظيف المعلمين للبحوث الإجرائية. وأيضا توجد ندرة في عمل الدراسات المرتبطة بالمنهج النوعي (الكيفي) حيث كانت معظم الدراسات كمية.

ونظرًا لما سبق ، حاولت الدراسة تقديم رؤية مقترحة حول توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني ضرورة ملحة. وبالتالي تمحورت الدراسة الحالية حول الإجابة على السؤال الرئيس: ما الرؤية المقترحة لتوظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أهمية توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما التحديات التي تعيق توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتوظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني ، من خلال:

- التَّعرف على أهمية توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني من وجهة نظر عينة الدراسة.
- تحديد التحديات التي تعيق توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني من وجهة نظر عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النَّظرية:

- تكتسب أهميتها من تناولها اتجاهًا تطويريًّا حديثًا يرتكز على المدرسة ويعوّل عليه في التطوير المهني للمعلم وهو اتجاه تطبيق المعلمين للبحوث الإجرائية.
- توجيه أنظار الجهات ذات العلاقة بأهمية توظيف المعلمين للبحوث الإجرائية.
- تقديم دراسة نوعية للباحثين والمكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم رؤية تطويرية مقترحة للبحوث الإجرائية كأداة تطوير مهني للمعلمات.

حدود الدراسة

تكونت حدود الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على وضع رؤية مقترحة لتوظيف البحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني للمعلمات.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على مدينة الرياض شاملة مكاتب التعليم الإثني عشر.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على معلمات بدرجة (خبير) في جميع المراحل بالمدارس الحكومية.
- **الحدود الزمانية**: طُبقت الدراسة بالفصل الدراسي الثالث 1445هـ.

مصطلحات الدراسة

البحث الإجرائي:

عُرِّف أنه "شكل من أشكال البحوث التطبيقية التي تساعد على تغيير الممارسات التعليمية بدراسة المواقف التدريسية والتعلمية والمشكلات التي تواجه المدرسين والمتعلمين في بيئة العمل بمنهجية دقيقة وباستخدام تقنيات البحث بهدف توجيه وتحسين القدرات والمهارات والممارسات لتحقيق الجودة في الأداء" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020، 5).

التَّعريف الإجرائي للبحث الإجرائي: بحث تطبيقي يتطلب عدة متطلبات تنظيمية وإدارية وشخصية ، وتنفذه المعلمة في دراسة موقف حقيقي يحدث في الفصل أو في المدرسة؛ سعيًا لحل مشكلة تعليمية تواجهها ، وتحسينًا لممارساتها التدريسية ، مما يؤدي لتطورها مهنيًّا.

التطوير المهني:

عرّفه (Creemers et al., 2013, 3): "العمليات والإجراءات والأنشطة المصمَّمة بغرض تعزيز معرفة ومهارات ومواقف المعلمين التربوية والتي يمكن بالمقابل أن تحسن من مستوى تعلم الطلبة".

التعريف الإجرائي للتطوير المهني: أنشطة البحوث الإجرائية التي تنفذها معلمات مختلف المراحل لتحسين ممارساتهن التدريسية ومواجهة التحديات التعليمية التي تواجههن في المدرسة مما ينعكس على جودة المعلمة والتعليم.

الإطار النَّظري

أولًا: التطوير المهني:

تعتبر عملية التدريس عملية متجددة باستمرار حسب تغير الأهداف ، وتطور الاحتياجات المجتمعية ، وحسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ، ويتطلب ذلك من المعلمين التطوير المهني تجويدًا للأداء بأنشطة منظمة تقدم للمعلم؛ بهدف تحسين مستوى معرفته ومهاراته واتجاهاته ، وزيادة قدرته على التجديد والإبداع بالعمل ، حيث يطور الممارسات التدريسية والتربوية ، والانفتاح على القضايا المعاصرة التربوية ، ورفع نتائج الطلبة وتحقيق أعلى المستويات في التحصيل العلمي (السيد والجمل ،2014).

ويعرفه (آل مرزوق ونجمي ،2022، 64) بأنه "عملية مخططة منظمة تهدف إلى تحقيق تغيير شامل في شخصية المعلم من الناحية العلمية ، والثقافية ، والاجتماعية" ، ويرى (Avalos, 2016) بأن التطوير المهني هو بحث المعلمين عن المعرفة؛ لتغيير ممارساتهم؛ دعمًا لتعلم الطلبة. ويرى الباحثان أن الغرض من التطوير المهني تحسين شخصية المعلم من كل الجوانب؛ مما يسهم في جودة التعليم.

ولوحظ غياب طرائق التنمية المهنية المستدامة ، واقتصارها على البرامج التدريبية ، رغم صعوبة المشاركة فيها خلال سير العملية التعليمية (بوضياف وبن خرور ،2015). وأُعزي فشل

عمليات تطوير المناهج لضعف كفاءة المعلمين؛ حيث يغلب الجانب النظري على برامج التطوير المهني ، والتركيز على الموضوعات الإدارية ، وعدم تحديدها للاحتياجات المهنية الفعلية (البيشاوي ،2019).

لذا ظهر اتجاه التطوير المهني المرتكز على المدرسة ، حيث يركز على الاستمرارية وخلق بيئة مدرسية حاضنة لممارسات مهنية مما يوفر للمعلمين فرص تعلم دائمة للتصدي للمشكلات التعليمية في فصولهم؛ مما يسهم في تحسن أدائهم (Brozo , 2011) ، وضرورة تركيز برامج التطوير المهني على المتغيرات في البيئة التعليمية في المدرسة وداخل الصف ، وتطوير أداء المعلمين في هذا المجال (Dobos , 2015).

ثانيًا: البحوث الإجرائية:

تُعدّ البحوث الإجرائية من مداخل التطوير المهني المستدام ، وللبحوث الإجرائية عدة مسميات أخرى مثل بحوث العمل ، بحوث الفعل ، بحوث الأداء ، البحوث الموقفية ، البحوث التشاركية ، والبحوث التفاعلية (علي ،2017). ويعود صياغة مصطلح البحوث الإجرائية إلى عالم النفس لوين "Lewin" في الأربعينات ، وذكر أنه بحث مقارن حول الأداء والظروف المحيطة به ، بهدف فهم الأداء وتحسينه (مطاوع والخليفة ،2019).

وعُرفت البحوث الإجرائية بأنها "عملية منضبطة تعتمد على الاستقصاء ، وتهدف إلى مساعدة المعلمين على تحسين أدائهم ، وتطوير ممارساتهم المهنية" (Sagour , 2000 , 3). وهي "بحوث تطبيقية يقوم بها المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون بطريقة فردية أو جماعية لوضع حلول لمشكلة تربوية تعترضهم خلال ممارساتهم العملية بهدف تطويرهم المهني ، خلال مدة زمنية معينة" (الشاعر ،2022 ، 377). وهي أيضًا "دراسة تنفذ غالبًا لحل مشكلات واقعية محددة أو لتطوير ممارسات مدرسية قائمة ، وفي النظام المدرسي غالبًا ما يقوم المعلمون أو مديرو المدارس بتنفيذ بحوث إجرائية لحل مشكلات تتعلق بطرائق التدريس أو إدارة الصف أو غيرها ، وذلك بقصد تحسين مستوى التدريس..." (العمر ،2007 ،57). وأوضح الفراجي (2008) أن البحث الإجرائي استقصاءٌ منظم ينفذها تربوي أو مجموعة من التربويين لدراسة مشكلة تربوية محددة تتعلق بعمليتي التعلم والتعليم؛ بهدف فهمها ومسبباتها ، وتطبيق إستراتيجيات مناسبة لعلاجها.

ويتضح من التعريفات السابقة أن البحوث الإجرائية وسيلة من وسائل التطوير المهني للمعلمين بهدف معالجة التحديات التعليمية في الفصول الدراسية ، وتحسين المخرجات التعليمية ، وتنطلق البحوث الإجرائية من مشكلات واقعية في زمن ومكان محددين ، مع محاولة حلها بإجراءات تؤدي مع الوقت إلى تحسين الممارسات التدريسية.

ويتبين أن الدور الرئيس للبحوث الإجرائية ينصب على مساعدة المعلمين على مواجهة الصعوبات الصفية المختلفة سواء المتعلقة بالتدريس ، أو المتعلقة بالتعامل مع الطلبة ، أو المتعلقة بإدارة الصف بفاعلية (إبراهيم ،2021). فالبحث الإجرائي عملية دائرية مستمرة ، وليست عملية خطية؛ إذ يُنفذ البحث على شكل دورات حلزونية وفي كل دورة عمليتان رئيسيتان هما: الإجراء ، والتأمل الناقد (الفضالي ،2021). ويهدف بذلك إلى تحسين الممارسات التربوية ، وللمشاركين فيه حق التقويم الذاتي لممارساتهم التعليمية ، وإحداث تعديلات فيها ، بهدف توجيه وتحسين القدرات والمهارات والممارسات لتحقيق الجودة في الأداء (المالكي والأحمدي ،2022).

وصنفت البحوث الإجرائية لثلاثة أنواع: بحث إجرائي فردي ، وبحث جماعي داخل المدرسة يركز على مشكلة على مستوى فصل أو أكثر يتناولها مجموعة من المعلمين ، وبحث إجرائي جماعي موسع على مستوى المدرسة يركز على مشكلة عامة على مستوى المدرسة وتهم المعلمين جميعهم ، وبحث جماعي على مستوى المنطقة يهتم بمشكلة تهم المجتمع المحيط بالمدرسة (مطاوع والخليفة ،2019). وتشمل البحوث الإجرائية عدة عوامل تؤخذ بعين الاعتبار في اختيار النهج الفردي أو الجماعي للبحث الإجرائي ، وهي: موضوع ونطاق البحث الإجرائي ، والمتطلبات البحثية من المعلومات ، والموارد ، والوقت المتاح ، إضافة إلى المستفيدين من البحث ونتائجه (Brozo ,2011) (Russel ,2000). وتشمل البحوث الإجرائية عدة عناصر أساسية لتنفيذ البحث الإجرائي ذكرها مكنيف (2001/1995) تتمثل في: مراجعة المعلم لممارساته التدريسية الحالية ، والتعرف على مشكلة البحث من خلال التأمل في ممارساته الحالية ، وتخيل حل ممكن للمشكلة ، وتطبيق الحل وتجريبه وتقييمه ، وتعديل الممارسة.

وتأسيسًا على ما سبق فإن البحث الإجرائي بحث تأملي ، تكراري ، وتطبيقي فوري ، وليس إلى التفسير فحسب؛ فهو يهدف إلى التغيير والتطوير ، وهذه المزايا تميز البحث الإجرائي وتعطيه أهمية كبيرة في تطوير المعلمين مهنيًّا.

البحث الإجرائي في سياق التطوير المهني للمعلم:

يُعد البحث الإجرائي مدخلًا من مداخل التطوير المهني للمعلمين ، ويقوم على تأمل المعلم لممارساته التي يقوم بها في الموقف التدريسي بما يتضمنه من صعوبات ومشكلات ليعمل على حلها ، مما يسهم في إنتاج المعرفة وبنائها بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة التربوية ، وتحقيق التطوير المهني المستدام للمعلمين (Mertler, 2016). فمن خلال البحث الإجرائي يصبح المعلم متعلمًا مستمرًا ، ويكون تعلمه مدى الحياة داخل فصله؛ فالبحث الإجرائي يشجع المعلمين على فحص ديناميات فصولهم وتأمل الأفعال والتفاعلات مع الطلبة ، والتأكيد على الممارسات المجودة والمخاطرة للوصول إلى أفضل نتيجة (السيد وأبو عاصي ،2020)؛ مما يمكن المعلمين من إحداث التحسين المطلوب في ممارساتهم ، والتغيير المخطط له بفعالية ، واكتساب مهارات فكرية وبحثية ، كما يجعلهم البحث الإجرائي أكثر قدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وفق دراسة منهجية واقعية (إبراهيم ، 2021) .

فمبادئ البحوث الإجرائية قائمة على الممارسة التأملية ، وإجراء تغييرات إيجابية في البيئة التعليمية ، وتحسين نتائج الطلبة ، وتحقيق الكفاءة المهنية في التعليم ، وسد الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ وانخراط المعلم في مهنته كباحث ، يزيد من قدرته على التحليل والتفكير الناقد ، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ وبذلك يؤدي المعلم دورًا مهمًا في نجاح الإصلاح التربوي ، لذلك يكون البحث الإجرائي من البرامج القوية المعززة لتطوير مهني مستدام للمعلمين (Morales et al. , 2016).

وناقشت عدة دراسات التأثير الإيجابي للبحث الإجرائي على المعلمين ، ففي دراسة (Yigit & Bagceci, 2017) أعرب المعلمون بأن البحث العملي كان له تأثير إيجابي على تطورهم المهني في مختلف الجوانب؛ مثل جانب المعرفة بالمجال ، وعلم أصول التدريس واكتساب المعرفة فيما يتعلق بالمتعلمين ، والمناهج ، والمعرفة التربوية العامة ، وأسهم في تحسين البيئة المدرسية. وذكرت دراسة (DiLucchio & Leaman, 2022) أن المعلمين المنفذين للبحوث الإجرائية استطاعوا تكييف ممارساتهم التدريسية حسب احتياجات طلبتهم ، وزادت الثقة بأنفسهم وشعورهم بالاستقلالية. وأوضحت دراسة (Meesuk et al., 2020) أوضحت أن المعلمين المنفذين للبحث الإجرائي في فصولهم زادت بشكل كبير معرفتهم وثقتهم ، وأصبح

تخطيط دروسهم أكثر تركيزًا على احتياجات الطلبة ، وعالجوا سلوكيات طلبتهم ، وحققوا نتائج تعليمية أفضل. كما عزز البحث الإجرائي التعاون والتعلم من الأقران بين المعلمين ، وتعزيز بيئة تطوير مهني أكثر استدامة.

اعتبارات عند تنفيذ البحث الإجرائي:

من الأهمية وجود قيادة تعليمية فعالة داخل المدرسة تعمل على نشر الثقافة البحثية وتوفير فرص النمو والتحسين المستمر ، ويمكن أن تكون البحوث الإجرائية هي أساس خطة التطوير المهني داخل المدرسة ، وإتاحة الموارد والحوافز ، وتقديم الدعم الإداري النشط ، ويمكن تكوين فريق لدعم المعلمين أثناء قيامهم بإجراء البحوث الإجرائية سواء من داخل المدرسة أو خارجها ، إضافة إلى ذلك ينبغي ربط الملاحظات الصفية بالدراسة البحثية التي يجريها المعلمون ، وإتاحة وقت مناسب لإكمال المهام البحثية ، مع تعزيز التعاون بين المعلمين وتدريبهم على البحث الإجرائي ، وعقد جلسات لتبادل البحوث الإجرائية الناجحة ، وتعزيز النقاش والحوار حول تجاربهم البحثية (Hewitt&Little , 2005).

وهنالك تحديات في تنفيذ المعلمين للبحوث الإجرائية ، فكشفت دراسة (Saeb et al. , 2021) بأنه رغم تمكّن المعلمين بالبحث الإجرائي من معالجة تحديات محددة في الفصول الدراسية وتحسين ممارساتهم ، إلا أنهم واجهوا تحديات رئيسة مثل: ضيق الوقت ، ونقص الدعم المؤسسي ، ومحدودية المهارات البحثية ، وقلة التدريب. وذكرت دراسة (Abrenica&Honelly , 2022) تحديات إضافية مثل القيود المادية ، والإجراءات الإدارية. وأضافت دراسة البلوي (2023) تحديات أخرى مثل: عدم توافر المناخ الداعم ، وعدم وجود دعم مادي ، وكثرة أعباء المعلم في المدرسة ، وقلة التعاون مع المعلم الذي يقوم بعمل بحث إجرائي من الطلاب والمعلمين الآخرين. ولخصت دراسة البنا (2015) عدة متطلبات لتوظيف البحوث الإجرائية للتغلب على صعوبات تنفيذه تتمثل في متطلبات تتعلق بإتقان مهارات البحث العلمي ، وإتقان مهارات التعلم الذاتي ، ومتطلبات تتعلق بالمناخ المدرسي ، وأخرى بالإشراف التربوي ، ومتطلبات تتعلق في دعم المشاركة المجتمعية للبحوث الإجرائية.

ونوّهت دراسة ميرتلر (Mertler , 2013) إلى أهمية احتواء البنية التحتية للمدارس لأربعة متطلبات ضرورية لدعم البحث الإجرائي ، هي: تقديم التدريب والدعم المناسبين للمعلمين؛ إذ ينبغي تدريب المعلمين على إجراء وتقييم البحوث الإجرائية باعتبارها نشاطًا

للتطوير المهني ، مع إعداد أنشطة متابعة منظمة وداعمة لتصميم وتنفيذ مشاريع البحث الإجرائي الخاصة بهم من قبل شخص خبير بالبحوث. وتوفير الوقت المخصص للمعلمين للعمل من خلال أوقات التخطيط المشتركة ، أو أيام عمل محددة للمعلم أو اجتماعات دورية ، كما من الأهمية تشجيع التعاون ، وتوفير حوافز مادية ومعنوية.

وعالميًا ، يظهر الدعم المؤسسي للبحوث الإجرائية ، والاهتمام بتدريب المعلمين على البحوث الإجرائية وتحفيزهم في إجرائها ، ومساندتهم بمعلم مضطلع بالبحوث الإجرائية والتعليم. حيث اهتمت بعض الدول بالبحث الإجرائي كأداة من أدوات التطوير المهني لمعلميها ، ففي الصين سهلت المنح الحكومية للقيام بالبحوث التي ينفذها المعلمون ، وأصبح مؤشر أداء النجاح إظهار تكرار النتائج الجيدة مع معلمين آخرين في مدارس أخرى ، وعينت أكثر المعلمين خبرة كباحثين مساعدين لتقييم الممارسات الجديدة (شلايشر ،2019/2018). أما في سنغافورة فتقدم الحكومة مجموعة من الدورات التدريبية لتعزيز البحوث الإجرائية ، وتخصيص ساعة واحدة أسبوعيًّا للمشاركة في التطوير المهني واعتمادها في تقييم أداء المعلم ، كما دربت المعلمين داخل كل مدرسة ليصبحوا نشطاء في مجال البحث ، ومساعدة أقرانهم في إجراء البحوث. ومن أشهر برامج أكاديمية سنغافورة للمعلمين برنامج المعلم المتميز (OEIR) الذي هدف إلى: تطبيق المعرفة من خلال توفير الفرص للبحث والممارسة والاستشارة في الفصل (Academy of Singapore Teachers, 2020).

الدراسات السابقة

نستعرض الدراسات التي تناولت البحث الإجرائي لدى المعلمين:

- **دراسة القحطاني وآخرين** (Al-Qahtani et al., 2024) وهدفت للتعرف على تصور معلمي اللغة الإنجليزية للبحث الإجرائي ، والعوامل التي تعيق إنتاج البحوث الإجرائية. واستُخدم المنهج النوعي ، وطُبقت المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات على 19 من معلمي اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الخبرة حيث أظهر من مارسوه فهمًا أعمق لأهميته في تعزيز الممارسات التأملية ، وكانت أهم عوائق ممارسته: العبء الوظيفي ، ونقص التدريب وقلة المعرفة البحثية ، والإجراءات الإدارية ، ونقص المكافآت المالية ، والتصورات السلبية لدى بعض المعلمين مما يثبط عزيمتهم للانخراط فيه.

- **دراسة الشاعر** (2022) هدفت للتعرف على دور البحوث الإجرائية في التطوير المهني ، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وطُبقت استبانة على عينة عشوائية 187 من معلمي المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى موافقة العينة على الدور الكبير للبحوث الإجرائية في التطوير المهني في مجال تحسين التواصل بين المعلمين وزملائهم والمجتمع المحلي ، وتطويره في حل المشكلات بمنهجية علمية والتغلب على الصعوبات ، وتعزيز الدافعية في التفكير والعمل وتحسين الإنتاجية ، وتطوير التفكير الناقد.
- **دراسة أبرينيكا وكاسكولان** (Abrenica & Cascolan ,2022) هدفت لتقييم فعالية البحث العملي بالمدارس الثانوية في الفلبين ، وكشف التحديات التي يواجهها المعلمون في توظيف البحوث الإجرائية ، وعمل خطة لمواجهة تلك التحديات ، واستُخدم المنهج المزجي ، وطبقت الاستبانة ، والمقابلات المفتوحة على عينة 50 معلمًا من 21 مدرسة ، وتوصلت الدراسة أن البحث الإجرائي فعال في عملية التعلم ، والتطوير المهني ، وله تأثير إيجابي على المناهج الدراسية وتطويرها ، وكشفت الدراسة عن التحديات التي تواجه المعلمين تمثل بنقص الموارد ، وضيق الوقت ، والإجراءات الإدارية.
- **دراسة أروند** (Arvand ,2022) هدفت للكشف عن تصورات المعلمين لفوائد البحوث الإجرائية وتحديات التنفيذ ، واستُخدم المنهج النوعي ، وطبقت المقابلات على 250 معلمًا ، وتوصلت الدراسة أن البحث الإجرائي أدى إلى زيادة التفكير والوعي بممارسات المعلمين ، وتعزيز دافعية الطلاب ، وتحسين سلوك الطلاب ، ومشاركتهم وتفاعلهم ، وتحسين تقنيات التدريس وتعلم الطلاب. وكانت التحديات التي يواجهها المعلمون في توظيف البحث الإجرائي: عدم توفر الوقت الكافي لإجراء البحث الإجرائي ، والقيود الإدارية ، وافتقار المعلمين لحرية إجراء البحث الإجرائي.
- **دراسة إبراهيم** (2021) هدفت للتعرف على الأسس النظرية لممارسات المعلم الصفية ، وواقع دور البحوث الإجرائية في تحسين ممارسات المعلم الصفية. ووظفت المنهج الوصفي ، وطبقت المقابلة المفتوحة المقننة على عينة مقصودة 100 ممن هم على درجة معلم كبير بمدارس التعليم العام بمحافظة القليوبية ، وتوصلت الدراسة أن البحث الإجرائي يُطور أداء المعلم ذاتيًا ويدربه على دراسة وتحليل ممارساته الصفية ، ومن العوامل المساعدة على توظيف البحث الإجرائي نشر ثقافة البحث الإجرائي في المدارس ، وبناء مهارات المعلمين البحثية.

- **دراسة الدهمش والعتيبي** (2021) هدفت للتعرف على تصورات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للبحث الإجرائي ، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي ، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية 180 من معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض ، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض تقدير معلمي العلوم لأهمية البحث الإجرائي لتحسين العملية التعليمية.
- **دراسة واهيوني** (Wahyuni , 2020) هدفت للتعرف على تصورات المعلمين وممارساتهم ومشاكلهم في توظيف البحث الإجرائي بالفصل ، واستُخدم المنهج المسحي ، وطبقت الاستبانة المفتوحة على عينة عشوائية 45 معلمًا من مدرستين ثانويتين إسلاميتين مختلفتين في كديري في إندونيسيا ، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم تصور جيد عن البحث الإجرائي. واتفق معظمهم على أن ذلك يمكن أن يحسن جودة عملية التعلم ، ويحسن دافعية الطلاب ، ومستواهم المهني ، وكانت التحديات: ضيق الوقت ، وصعوبة إعداد تقرير البحث وتدني فهم البحث وعدم كفاية المصادر ، وعدم وجود مشرف على البحث ، وضعف تجهيز المرافق ، والتكلفة المالية للبحوث.
- **دراسة عساف** (2017) هدفت للتعرف على آراء المعلمين في غزة حول أهمية البحث الإجرائي ، ودرجة امتلاكهم لمهاراته ، ووضع رؤية مقترحة لتنمية هذه المهارات ، واستُخدم الأسلوب التحليلي ، وطُبقت الاستبانة على عينة 376 من معلمي المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أن 75% يرون أهمية البحث الإجرائي ، ويرغبون في تطوير مهاراتهم البحثية ، وأن ظروف العمل من العوائق التي تحول دون ممارسة البحث الإجرائي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هدف الدراسة المتمثل في تقديم رؤية مقترحة لتوظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني.
- واتفقت الدراسة الحالية في المنهج النوعي مع الدراسات السابقة ، عدا دراسات (الشاعر ،2022) (إبراهيم ،2021) (الدهمشي والعتيبي ،2021) (عساف ،2017) (Wahyuni , 2020) في اتباعهم المنهج الوصفي ، ودراسة (Abrenica&Cascolan , 2022) التي استخدمت المنهج المزجي.

- واتفقت الدراسة الحالية في أداة الدراسة مع الدراسات السابقة ، عدا دراسات (الشاعر ،2022) (الدهمشي والعتيبي ،2021) (عساف ،2017) (Wahyuni ,2020) في استخدامها الاستبانة ، ودراسة (Abrenica & Cascolan ,2022) التي استخدمت الاستبانة والمقابلات المفتوحة.
- وأما عينة الدراسة المستهدفة ، فقد اختلفت عينة الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة حيث استهدفت هذه الدراسة المعلمات بدرجة (خبير) دون النظر للتخصص والمرحلة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج النوعي الذي يركز على وصف الظواهر وصفًا عميقًا ودقيقًا من خلال إجراء مقابلات ، وتحليل مضامينها لاستخلاص النتائج.

ثانيًا: عينة الدراسة:

اُختيرت 12 معلمة بدرجة خبير من مدارس مكاتب تعليم الرياض كعينة قصدية ، وفق معايير البحث النوعي كون المعلمات بدرجة الخبير لهن القدرة على تنفيذ البحوث الإجرائية حسب المعايير المهنية للمعلمين من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ثالثًا: أداة الدراسة:

اُستُخدمت أداة المقابلة شبه المنظمة ، وهي إحدى أدوات جمع المعلومات في البحث النوعي ، واختيرت لملاءمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها ، وتكونت المقابلة من سؤالي الدراسة الرئيسيان ، وأُعدت خطة تنفيذ المقابلة مع العينة حيث كانت المقابلات فردية لكل مُشارِكة عن بعد ببرنامج الزوم ، وتم تنسيق التوقيت المناسب مع تحديد زمن المقابلة 60 دقيقة ، وتبيان الهدف من المقابلة والتأكيد على أن المعلومات تعامل بسرية تامة ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، وابتدأت المقابلة بشكر العينة للاستجابة ، وسُجلت استجابتهم من خلال التدوين والتسجيل الصوتي ، وحُللت المقابلة باتباع منهجية تحليل الأبحاث النوعية في رصد السمات النوعية من قبل كلا الباحثين.

رابعًا: اختبار الصدق والثبات النوعي:

طُبِّق الصدق من خلال مطابقة البيانات النوعية التي أُخذت من أفراد العينة بعد تفريغها ، وإرسالها كذلك لأفراد العينة للتأكد منها. والثبات كان بفحص البيانات للتأكد من عدم وجود أخطاء في التدوين ، ومراجعة الباحثان للبيانات النوعية وتصنيفها مع بعضهم البعض.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وكانت نتائج المقابلة كالآتي:

السؤال البحثي الأول: ما أهمية توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني من وجهة نظر عينة الدراسة؟

تبين إجابات المشاركات على هذا السؤال إجماعهن على أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمة على مستوى الصف المدرسي في عدة مجالات؛ مما يدل على وعيهن بأهمية البحث الإجرائي كأداة للتطوير المهني ، وهي نتيجة تتفق مع دراسات (عساف ،2017) (الشاعر ،2022) ، (Abrenica & Cascolan ,2022). واختلفت مع دراسة (الدهمشي والعتيبي ،2021) التي أشارت إلى قلة تقدير المعلمين لأهمية البحث الإجرائي؛ ولعل الاختلاف ناجم عن اختلاف العينة المستهدفة بالدراسة الحالية ، وأداة الدراسة. وتم تقسيم النتائج على مستويين:

أولًا: على مستوى الصف الدراسي:

تبين استجابات المُشاركات أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى الصف الدراسي كالتالي:

تعزيز التأمل في الممارسات المهنية: التي تؤدي لتحسين الممارسات التدريسية وتحسين مهارات التفكير للمعلمة مما ينعكس على أدائها في الصف الدراسي ، وتجعلها قادرة على اتخاذ القرار المناسب لتعلم الطالبات ، وهي نتيجة تتفق مع (الشاعر ،2022) في زيادة الدافعية في التفكير وتحسين الإنتاجية وتطوير المعلم في حل المشكلات. والقدرة على اتخاذ القرار ، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (Arvand ,2022) في زيادة وعي المعلمين لممارساتهم ، ودراسة (Saeb et al. ,2021) في تزويد البحث الإجرائي المعلمين بالثقة والاستقلالية في

القرار. فذكرت (م1) أن: "البحوث الإجرائية تدرب المعلمة على حل المشاكل التي تواجهها في الصف الدراسي ، وتمكنها من تحليل الواقع والتركيز على المشكلة التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة". وقالت (م4): "البحث الإجرائي يؤدي لثقة المعلمة واستقلاليتها في اتخاذ القرار". ووضحت (م2) أنه: "يطور من مهارات المعلمة خلال البحث والتحليل ، ويساعد في إيجاد حل للمشكلة التي تواجهها المعلمة في الصف الدراسي" ، وذكرت (م3):"البحث يُشعر المعلمة بقدرتها على اتخاذ القرار الصائب لأي مشكلة تعليمية قد تواجهها مستقبلًا".

الإقبال على التعلم المستمر: البحوث الإجرائية بصفة عامة تتيح الفرصة في تجربة المعلمة لأدوات تعليمية مختلفة ، وفي معالجة نواحي الضعف مما يرفع مستوى المعلمة البحثي ويدربها على استخلاص النتائج وتطبيقها كما يساعدها في متابعة الممارسات التربوية المحلية والعالمية بشكل مستمر ، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة (إبراهيم ،2021) في أثر البحث الإجرائي على التعلم الذاتي للمعلم ، واختلفت مع (الدهمشي والعتيبي ،2021) حول أثره على القراءة وسعة الاطلاع ، وربما هذا الاختلاف ناجم عن اقتصار عينة الدراسة الحالية على المعلمات فئة الخبير ، والاختلاف في منهج الدراسة. فذكرت (م8) أن البحوث الإجرائية: "تسهم في خلق ثقافة التعلّم المستمر لدى المعلمات". وتحدثت (م6) أن: "البحث الإجرائي أداة للمعلمة في التطوير المهني المستمر والتعلم الذاتي؛ إنه ينمي مهارات البحث ، فبالقراءة المستمرة والبحث والتطبيق تزيد ثقة المعلمة بنفسها ، وتكتسب القوة والسيطرة على المواقف ، ومهارة حل المشكلات وتخطي الصعوبات في الموقف التعليمي". ووضحت (م7) مثالا: "فمادة اللغة الإنجليزية بشكل خاص تتيح لمعلميها الاستفادة من الموارد العالمية لكثرة البحوث عن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية".

التخطيط الأمثل للدروس. فالبحث الإجرائي يطور مهارات التفكير النقدي للمعلمة ، ويساعدها على تقييم ممارساتها التدريسية بموضوعية ، ومن ثَمَّ ينعكس ذلك على التخطيط الأمثل للدروس ، واختيار أفضل الأنشطة التي تدعم المناهج التعليمية واحتياجات الطالبات ، وهذا سينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم. وهي نتيجة تتفق مع دراسة (Yigit&Bagceci ,2017) التي ذكرت أن البحث الإجرائي من خلاله حقق المعلمون نتائج تعليمية أفضل ، ومع دراسة (Meesuk et al. ,2020) التي أكَّدت نتائجها أن المعلمين المنفذين للبحث الإجرائي في فصولهم حسنوا بشكل كبير معرفتهم وثقتهم ، وأصبح تخطيط دروسهم أكثر تركيزًا على احتياجات الطلاب. فقالت(م9): "بتطبيق البحث الإجرائي تلجأ المعلمات إلى

خطط مدروسة وليست عشوائية أو معتمدة على خبرته أثناء تطبيق إستراتيجية أو أداة تقويمية". وأيدت (م10) بقولها: "إذا استطاعت المعلمة تحسين طرائقها التدريسية بطريقة علمية باستخدام البحث الإجرائي ففي الغالب سيرتفع المستوى التحصيلي للطالبات". وعرضت (م11) تجربتها: "في الخطط العلاجية كنا نجري اختبارًا تشخيصيًّا للطالبات للوقوف على الفاقد التعليمي ، ثم نبدأ برسم خطة ملائمة لاحتياجات الطالبات المعرفية تنتهي باختبار بعدي والمقارنة بين النتائج وقياس الأثر ، وكتابة التقرير".

تحسينات طرائق التدريس. أن البحث الإجرائي يساعد المعلمة على تحسين المهارات التدريسية ، وتطبيق طرائق التدريس المختلفة المناسبة أثرها في تحديد التمايز بين الطلاب ، ومعرفة كيفية تعلمهم والاهتمام بالفروق الفردية بينهم ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Yigit&Bagceci , 2017) ودراسة (DiLucchio&Leaman , 2022) التي أشارت إلى أثر البحث الإجرائي في تعزيز المعرفة بالمتعلمين وأصول التدريس ، مما يحسن الممارسات التدريسية حسب احتياجات الطلاب. وتتفق أيضا مع دراسة (Wahyuni , 2020) ودراسة (Arvand , 2022) في تحسين مشاركة الطلاب وزيادة دافعيتهم. فتوضح (م12) بأن البحث الإجرائي: "مصدر غني للمعلمة في تحسين ممارساتها التدريسية" ، وذكرت(م5) تجربتها: "فمثلًا في أحد الفصول طبقت بحثًا إجرائيًّا عن التعلم بالمشاريع لوحدة في المقرر ، وكانت النتيجة في تقديري ذات جودة في بقاء التعلم أكثر من أي إستراتيجية للفصل نفسه في بقية الوحدات". ووضحت (م6): "فالمعلمة تجمع بيانات الطالبات ، وتحللها وتعدل من طريقتها التدريسية؛ مما يساعد على زيادة فاعلية التعليم".

ثانيًا: على مستوى المدرسة:

تبين استجابات المُشاركات أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى المدرسة كالتالي:

تعزيز التعاون والعمل الجماعي. فالبحث الإجرائي يساهم في حل المشكلات السلوكية على المستوى المدرسي كفريق عمل وهي نتيجة تتسق مع (Meesuk et al. , 2020) التي أشارت إلى أثر البحث الإجرائي في خلق بيئة متعاونة ومعززة للتطوير المستمر. فقالت (م1):"البحوث الإجرائية تطور من مهارة المعلمات في معالجة الظواهر غير المرغوب بها الصادرة عن الطالبات بطرق تربوية ، كما أنها تساعد في رفع جودة نواتج التعلم في المدرسة". وقالت (م2): "ساعدتنا

في حل السلوكيات غير المرضية من الطالبات مثل عدم تأدية الواجبات على مستوى المدرسة؛ مما اختصرت الجهد في العمل كفريق واحد". وسردت (م3) تجربة مدرستها في معالجة ظاهرة الغياب: "نفذنا بحثًا إجرائيًّا جماعيًّا بهدف معرفة أسباب تغيب الطالبات ، وشاركنا في البحث بعض الأسر ، وكانت النتيجة مرضية ولله الحمد". وذكرت (م5):"بالبحث الإجرائي تصبح البيئة التعليمية أكثر مهنية". وأضافت: "طبعًا ، لو اطلعت المعلمات على نتائج البحوث الإجرائية لزميلاتها فهو يؤدي إلى إثراء بقية المعلمات". وذكرت (م7) أنه "يعزز من تصنيف المدرسة في التقويم المدرسي في مجال التطوير المهني". واتفقت معها (م8) بقولها: "المعلمات المُشاركات في البحث الإجرائي يطورن مهاراتهن باستمرار من خلال تبادل أفضل الممارسات والخبرات ، وهن بذلك يشكلن مجتمعات تعلم مهنية".

تعزيز مهارات التواصل. تُتيح البحوث الإجرائية للمعلمات فرصة التعاون والتواصل مما يسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر تعاونًا وتواصلًا وينعكس إيجابًا على الأداء التعليمي؛ واتفقن (م9 ، م11 ، م12) بأن البحث الإجرائي يوضح كفاءة التفاعل والتواصل بين المعلمات ، ووضحت (م10): "البحث الإجرائي الجماعي يتطلب الاستماع إلى الآراء ، وتحليل بيانات متعددة ، وهذا يطور مهارة الاستماع والتفاعل البناء". وهذه النتيجة متفقة مع (الشاعر ،2022) في أثر البحث الإجرائي على تحسين مهارات التواصل بين المعلمين. ومع (Yigit&Bagceci ,2017) أن البحث الإجرائي كان له تأثير إيجابي في تحسين البيئة المدرسية.

السؤال البحثي الثاني: ما التحديات التي تعيق توظيف المعلمات للبحوث الإجرائية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

يلاحظ تقارب وجهات نظر المشاركات في تحديات تطبيق البحوث الإجرائية ، حيث إن معظم المشاركات اتفقن على تحدي غياب الدعم الإداري المدرسي والمحفزات المعنوية والمادية وللوصول إلى أبرز التحديات صنَّف الباحثان استجابات المشاركات كالتالي:

ضيق الوقت. وهي نتيجة تتسق مع دراسات (عساف ،2017) (Saeb et al. , 2021) (Abrenica&Cascolan ,2022) (Al-Qahtani et (Wahyuni ,2020) (Arvand ,2022)) (al. ,2024) في تحدي ضيق الوقت. فذكرت (م1): "ضيق الوقت فمهام المعلمة متعددة" ، وشاركتها الرأي (م2): "عدم توفر الوقت لدى المعلمات لإعطاء البحث الإجرائي حقه" ، وأكدت (م3): "أن أبرز تحدٍّ هو: تكليف المعلمة بمهام تشغلها عن البحوث" ، واتفقت معهن (م4): "

كثرة الأعباء على المعلمات من التحديات التي تعيق تطبيق البحوث الإجرائية" ، وكذلك شاركتهن الرأي (م9 ، م10 ، م12) اللاتي تحدثن عن عدد الحصص المكلفة بها المعلمة التي تمنع التفرغ للبحث. ووضحت (م5): "الجهد والوقت المطلوب لإنهاء البحث بالتوازي مع العمل التعليمي المطلوب والأعباء الوظيفية من لجان وغيرها من أهم التحديات التي تواجه تطبيق البحث الإجرائي". وأشارت (م6) إلى أن التزام المعلمة بخطط معينة في البيئة التعليمية تحول دون تفعيل البحوث الإجرائية. ودعت (م11) إلى: "تفريغ المعلم فترة البحث".

كثرة عدد الطالبات كما ذكرن (م4 ،م8 ،م11) ، فوضحت (م11) "أعداد الطالبات في الفصل الواحد 40 إلى 45 طالبة" ، فلذلك "كيف سيطبق البحث الإجرائي بنجاح؟". وهذه نتيجة لم تُذكر في الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الدراسة الحالية؛ ولعل هذا ناجم عن الكثافة الطلابية في مدارس مدينة الرياض مؤخرًا.

ضعف الموارد المادية والفنية. وهي نتيجة تتفق مع دراسة (Wahyuni, 2020) في عدم اكتمال المرافق المهيأة لتنفيذ البحث ، ودراسة (Abrenica&Cascolan, 2022) التي أشارت إلى نقص الموارد الداعمة لتنفيذ البحث الإجرائي. حيث ذكرت (م2): "لا يوجد مكان خاص في المدرسة لإنجاز البحث الإجرائي". و(م5): "قلة التجهيزات المدرسية" ، و(م6): "البحوث الإجرائية تتطلب توفير بعض الموارد المادية ، مثل أجهزة الحاسوب والبرامج الإحصائية ، مما قد لا يتوفر في بعض المدارس". وباتفاق (م4 ،م10 ،م12).

قلة التحفيز المعنوي والمادي. وتجدر الإشارة إلى وجود دعم معنوي ومادي في احتساب البحث الإجرائي كنشاط تطوير مهني للمعلمة يترتب على أثره الترقية ، ولعلّ تأخر الحافز أثر في قيمته لدى عينة الدراسة. فذكرت (م7):"قد لا تحظى المعلمة بالدعم المعنوي الكافي من الإدارة والزميلات للقيام بالبحوث الإجرائية" ، وذكرت وضحت (م8) عدم تقدير العمل يثبط من دافعية تنفيذ البحث ، وشاركتها الرأي (م9):"ضعف التشجيع" ، و(م11):"عدم التشجيع" ، و(م12):"قلة الحوافز". (م2):" عدم التشجيع والحصول على مزايا مالية". (م6):"التحفيز المادي مهم".

غياب ثقافة البحث الإجرائي. وتتفق هذه النتيجة مع (إبراهيم ،2021) في أهمية ثقافة البحث الإجرائي. فقد أشارت (م1): "ثقافة عدم تقدير البحث؛ ممّا قد يعيق من تطبيق البحوث الإجرائية" ، واتفقت (م9) قائلة: "عدم الوعي الكافي بقيمة البحوث الإجرائية من التحديات" مما يعني أهمية التوعية بقيمة البحوث الإجرائية في المدارس. وأشارت (م3) إلى:

"عدم وجود مجلة محكمة خاصة لوزارة التعليم تكون مخصصة فقط للبحوث التي يقوم بها جميع منسوبيها" ، وربما تكون من الحلول ما طالبت به (م7) بتوفير على نتائج البحوث الإجرائية للمعلمات من خلال: "نشرة أو كتيب أو مجلة".

قلة التدريب. وهي نتيجة تتسق مع الدراسات (Saeb et al., 2021) (Al-Qahtani et al., 2024) في قلة التدريب. فذكرت(م2): "قلة الدورات التدريبية في مجال البحوث الإجرائية ، وأضافت(م5):"عدم الإلمام بالبحث وأحيانًا عدم فهم الطريقة الصحيحة لتطبيق البحوث الإجرائية" ، ووضحت(م6): "عدم إدراكهن لمهارات البحث" ، وذكرت(م10): "منهج البحث معقد مما قد تجد بعض المعلمات صعوبة في فهمه ، وتطبيقه ، وأيضًا صعوبة جمع البيانات وتحليلها بموضوعية" ، وتتفق مع دراسات (إبراهيم ،2021) (Saeb et al., 2021) (Wahyuni, 2020) في ضعف المهارات البحثية.

غياب الدافعية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Al-Qahtani et al., 2024) ، حيث ذكرت (م1): "ضعف دافعية المعلمة" لإجراء البحوث الإجرائية ، ثم تحدثت عن أثره على ترقية المعلمين والمعلمات ، ومع ذلك تعتقد "وإن كان هناك ترقية بسبب البحوث الإجرائية إلا أن تنفيذ أنشطة أخرى أسهل تفي بمتطلبات الترقية". وتساءلت (م2): "ما الدافع لتطبيق البحوث الإجرائية؟! هل للمعلمة صلاحية في تغيير أنظمة التعليم؟ إنها لا تملك ذلك". وفي السياق نفسه ، تحدثتا (م3 ، م4) بقناعة: "عدم تمكين المعلم لإحداث تغيير في المنهج أو في أداة تقويم الطالب يثبط أي معلم من تنفيذ البحث الإجرائي" ، "ليس للمعلمة صوت مسموع؛ مما يسبب الفتور ، وغياب الدافعية لتنفيذ البحث الإجرائي". و(م8) أنه "تفتقر بعض المعلمات إلى الدافع للقيام بالبحوث الإجرائية بسبب الخوف من الفشل ، وعدم الثقة في قدرتهن على تطبيق البحث بشكل فعال".

خلاصة النتائج:

أولًا: أظهرت النتائج أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات مهنيًا على النحو الآتي:

- أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى الصف المدرسي في عدة مجالات؛ منها:

- **مجال الممارسات التدريسية:** يساعد البحث الإجرائي على تحسين الممارسات التدريسية ، وتحسين مهارات التفكير ، والقدرة على اتخاذ القرار؛ نتيجة تعزيزه للتدريس التأملي.

- **مجال المعرفة المهنية**: يساعد البحث الإجرائي على تعزيز المعرفة المهنية التربوية للمعلمات ذات الصلة بكيفية تعلم الطلاب ، ومعرفة المنهج وطرائق التدريس.
- **مجال الممارسة المهنية**: يساعد البحث الإجرائي على تطوير المعلمات في التخطيط للدروس ، ويؤدي إلى ارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب.
- **مجال التعلم المستمر**: يساعد البحث الإجرائي على التطوير المستمر للمعلمات؛ إذ يعزز من التعلم الذاتي المؤدي للتطوير المهني.

◄ أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلمات على مستوى المدرسة في مجال التفاعل المهني؛ إذ يساعد على:

- تطوير مهارات التعاون ، والعمل الجماعي ، وتحسين مهارات التواصل.
- يسهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية؛ مما ينعكس إيجابًا على الأداء التعليمي ، وتحسين سلوك الطلاب.
- تعزيز تبادل الخبرة التدريسية.

ثانيًا: أظهرت النتائج بعض التحديات التي تعترض المعلمات في تنفيذ البحث الإجرائي، وهي:

- تحديات تنظيمية تمثلت في ضيق الوقت ، وقلة الموارد المادية والفنية.
- تحديات إدارية تمثلت في ضعف الدعم الإداري في تهيئة مناخ مدرسي محفز ومتعاون لتنفيذ البحوث الإجرائية ، وتوفير التدريب المناسب للبحوث الإجرائية.
- تحديات شخصية تمثلت في ضعف الدافعية ، وقلة المهارات البحثية.

ثالثًا: الرؤية المقترحة:

يقدم الباحثان رؤية مقترحة لتوظيف البحث الإجرائي كأداة للتطوير المهني للمعلمات بدرجة خبير.

منطلقات الرؤية المقترحة:

- رؤية 2030 التي ركزت على البحث والابتكار في برامجها ومشاريعها.
- أهداف وزارة التعليم في بناء منظومة للبحث والابتكار.

- الأدبيات النظرية للدراسة.
- خبرات الدول المستعرضة في البحث الإجرائي.
- نتائج الدراسة الحالية المتمثلة في أهمية البحث الإجرائي كأداة للتطوير المهني للمعلمات ، والتحديات التي تعترض تنفيذ البحث الإجرائي.
- الدليل التنظيمي لمهام المعلمات ، والمعايير المهنية للمعلمات ، ونموذج تمكين المدارس.

أهداف الرؤية المقترحة:

تسعى الرؤية المقترحة إلى هدف عام هو: تقديم رؤية مقترحة لتوظيف المعلمات للبحوث الإجرائية كأداة للتطوير المهني ، وتحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

- ضمان الجودة التعليمية من خلال البحث الإجرائي.
- دعم الابتكار في التعليم.
- تمكين المعلمات من استخدام البحث لتحسين ممارساتهن التدريسية.
- تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المعلمات.
- تحسين نتائج الطالبات من خلال تطبيق نتائج البحوث الإجرائية.

متطلبات وآليات تنفيذ الرؤية المقترحة:

لتوظيف البحث الإجرائي كأداة للتطوير المهني للمعلمات بدرجة خبير وارتكزت الرؤية المقترحة على خمس مجالات ، هي:

- **الدعم المؤسسي**: وذلك بإنشاء وحدة للبحث الإجرائي داخل إدارة التعليم ، بحيث تكون القناة الرسمية للمعلمات في البحث الإجرائي ، ومن مهامها:

- إنشاء وحدة للبحث الإجرائي في مكاتب التعليم ، تشرف على بحوث المعلمات الإجرائية ، وتقدم تغذية راجعة مستمرة للمعلمات لتحسين أدائهن البحثي وفق الضوابط المحددة.
- تعيين منسقات ذي خبرة في البحوث الإجرائية لتوجيه ودعم المعلمات في بحوثهم.
- بناء قاعدة بيانات لأسماء الكوادر البشرية المؤهلة في البحث الإجرائي ، وكذلك المعلمات بدرجة (خبير) للتواصل معهم بشأن بحوثهم الإجرائية.

- بناء خطة لتفعيل البحوث الإجرائية في مكاتب التعليم ، وتحديد الأولويات البحثية للمعلمات.
- تشجيع الابتكار من خلال إنشاء كراسي بحثية لمجالات البحث الإجرائي في التعليم ، ودعم المشاريع البحثية الإجرائية المبتكرة التي تسهم في تطوير التعليم.
- تحديث اللوائح والتشريعات المتعلقة بالبحث الإجرائي وتوظيفه في ممارسات المعلمات.
- وضع آليات لتقييم تأثير البحث الإجرائي على الأداء التعليمي.
- وضع آليات لتقييم البحوث الإجرائية دوريًّا لضمان الجودة والفعالية.
- العمل على إنشاء صندوق وطني لدعم البحوث الإجرائية من خلال المنح والأوقاف والتبرعات.
- توفير الموارد اللازمة للبحث الإجرائي بتحديث المكتبات ، وتحويلها إلى مكتبات رقمية.
- تخصيص ميزانية كافية لتغطية جميع الأنشطة المتعلقة بالبحث الإجرائي.
- تحفيز المعلمات والفرق البحثية المنفذة للبحث الإجرائي بتقديم جوائز تقديرية سنوية لأفضل البحوث الإجرائية.
- التنسيق فيما يخص البحث الإجرائي مع الجهات المختلفة شاملًا وزارة التعليم في تطوير الإجراءات الإدارية للمعلمات والجامعات في تقديم الخبرات البحثية للمعلمات والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي في توفير البرامج التدريبية للمعلمات.

◄ **الدعم الإداري في المدارس:** ويشمل ضمان التزام الإدارة المدرسية بتوفير الدعم اللازم للبحث الإجرائي ، من خلال:

- إنشاء مراكز بحثية للمعلمات داخل المدرسة ، وتزويدها بالأدوات والتقنيات اللازمة مثل أجهزة الحاسوب ، وتوفير مستشارين تربويين لدعم المعلمات في تصميم وتنفيذ أبحاثهن ، وتعيين منسقة بحثية لتنظيم وتوجيه أنشطة البحث الإجرائي.
- إعداد خطة عمل واضحة للبحث الإجرائي في المدرسة تتضمن الأهداف والمهام والجدول الزمني.

- توفير الوقت المناسب للمعلمات لتنفيذ البحث الإجرائي من خلال تنظيم جداول مرنة وتخصيص حصص تتيح للمعلمات وقتًا للتنفيذ ، أو أيام محددة تكون مخصصة للبحث الإجرائي مع تخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين لتوفير وقت للبحث الإجرائي.
- إنشاء مجتمعات مهنية للمعلمات لتبادل الخبرة البحثية ، والاطلاع على تجاربهن.

◄ **التدريب**: ويشمل العمل على تطوير المهارات البحثية للمعلمات ، وفق الآتي:

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة لتعزيز مهارات المعلمات في البحث الإجرائي.
- تقديم ورش تطبيقية للمعلمات حول كيفية تنفيذ الأبحاث الإجرائية.
- نشر ثقافة التعلم من الخبرات من خلال تشجيع المعلمات على تبادل الخبرات والنتائج مع زملائهم ، وإنشاء منصات أو منتديات للنقاش وتبادل المعلومات بين المعلمات.

◄ **الإعلام المؤسسي**: ويشمل العمل على نشر الثقافة البحثية من خلال تعزيز الوعي بأهمية البحث الإجرائي كأداة للتطوير المستدام ، وتنظيم حملات توعية لتعريف المعلمات والقيادات التعليمية بأهميته.

- إعداد كتيب سنوي يحوي البحوث الإجرائية للمعلمات ، ونشره في الميدان.
- تنظيم مؤتمرات محلية لعرض نتائج الأبحاث ومناقشتها.

◄ **المجتمع الخارجي**: ويشمل

- إقامة شراكات بحثية مع المراكز البحثية في الجامعات؛ للاستشارة والتعاون في مجال البحوث الإجرائية المشتركة مع المعلمات ، وتبادل الخبرات.
- بناء فرق بحثية مشتركة بين المعلمات وأساتذة الجامعات والمدارس المنفذة للبحث الإجرائي.
- دعم مشاركة المعلمات في الملتقيات العلمية والمؤتمرات التي تسهم في إثراء البحث الإجرائي في نطاق التعليم والتربية.
- بناء شراكات مع المكتبات الرقمية لنشر البحوث الإجرائية للمعلمات.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، فاطمة. (2021). تحسين ممارسات المعلمين الصفية بمدارس التعليم العام في محافظة القيلوبية باستخدام مدخل بحوث الفعل. *مجلة كلية التربية ببنها ،2*(128) ،1 - 88.

آل مرزوق ، أحمد؛ نجيمي ، علي. (2022). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة تبوك للبحوث الإجرائية في ضوء معايير التطوير المهني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث غزة ، 6*(50) ،60 - 81.

البلوي ، هاشم. (2023). واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي ،58* ، 396 - 423.

البنا ، أحمد. (2015). متطلبات تطبيق بحوث الفعل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. *دراسات في التعليم الجامعي ،30* ، 55 - 149.

بو ضياف ، نوال ، وبن خرور ، خير الدين. (2015). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة-الجزائر من وجهة نظرهم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات ،16* (1) ،683 - 708

البيشاوي ، زين. (2019). إعداد المعلم وتدريبه لتطوير التعليم. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية ،2*(13) ،168 - 186.

الخطيب ، إبراهيم. (2022). واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،32* ، 19 -88.

الخولي ، صلاح. (2015). *الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين*. دار العلم والإيمان.

الدهمشي ، عبدالولي؛ والعتيبي ، ناصر. (2022). تصورات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة عن البحث الإجرائي. *رسالة الخليج العربي ،156* ، 13 - 29.

الربيعان ، هيفاء؛ والدغيم ، خالد. (2020). واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. *مجلة العلوم التربوية بجامعة سوهاج* ،(69) ،976 - 1013.

السيد ، أسامة؛ والجمل ، عباس. (2014). *التدريب والتنمية المهنية المستدامة*. دار العلم والإيمان.

السيد ، عبدالقادر؛ والعمري ، طفول. (2015). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية ببنها* ،26 (103) ، 139 - 162.

السيد ، يحيي؛ وأبو عاصي ، هشام. (2020). توظيف البحوث الإجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية ببور سعيد* ،183 ، 32 - 221.

الشاعر ، عدلي. (2022). البحوث الإجرائية مدخل للتطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الوسطى في قطاع غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ،30 (2) ، 371 - 401.

شلايشر ، أندرياس. (2019). التميز العالمي كيف نبني منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين. *مكتب التربية العربي لدول الخليج مترجم ، (نشر العمل الأصلي في 2018)*.

عساف ، محمود. (2017). درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة لامتلاكهم مهارات التربوي الإجرائي ورؤية مقترحة لتطويرها. *رسالة الخليج العربي* ،146 ، 53 - 71.

علي ، هيام. (2017). البحوث الإجرائية مدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي* ،5 (2) ، 23 - 66.

العمر ، عبدالعزيز. (2007). *لغة التربويين*. مكتب التربية لدول الخليج.

الفراجي ، هادي. (2008). البحث الإجرائي. *مجلة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم العمانية* ،40 ، 28 - 32.

الفضالي ، محمد. (2021). متطلبات تطبيق بحوث الفعل في التعليم الجامعي كلية التربية أنموذجًا. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس* ،45 ، 15 - 76.

قاسم ، إبراهيم. (2018). تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم الصناعي كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ،9 ، 11 - 61.

القحطاني ، عثمان. (2020). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة 2030. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ،2 ، 203 - 224.

المالكي ، عبدالملك؛ والأحمدي ، نوال. (2022). مدى استخدام مهارات البحث الإجرائي في الممارسات التدريسية من وجهة نظر معلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *2*(40)، 335 - 361.

مطاوع ، ضياء الدين؛ والخليفة ، حسن. (2019). *البحث التربوي الكمي والنوعي والإجرائي وتطبيقاته في حلقة البحث*. مكتبة الرشد.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2024). *البحث الإجرائي وتطوير الميدان التعليمي*. https://:sptth tuoba/3202+800+DPEIN:1v-esruoc/sesruoc/as.xerutuf.dpein/

مكنيف ، جين. (2001). *البحث الإجرائي من أجل التطوير المهني*. (نادر وهبة ، مترجم). مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. (العمل الأصلي نشر في 1995).

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020). *المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي*. مكتب تنسيق التعريب بالرباط. .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/ssets/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA.pdf?csf=1&e=agF5N8

وزارة التعليم. (2024). *النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة*. وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (د.ت.). *مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArciveGE001.pdf

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2021). *لائحة الوظائف التعليمية*. https://www.hrsd.gov.sa/knowledge-centre/decisions-and-regulations/regulation-and-procedures/795476

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Balawi, H. (2023). The reality of English language teachers' use of procedural research at the school level. *The Arab Journal for Scientific Publishing*, *58*, 396-423.

Al-Banna, A. (2015). Requirements for applying action research in pre-university education institutions in Egypt. *Studies in University Education, 30*, 55-149.

Al-Bishawi, Z. (2019). Teacher preparation and training to develop education. *Journal of Studies in Humanities & Social Sciences, 2*(13), 168-186.

Al-Dahmashi, A. & Al-Otaibi, N. (2022). Perceptions of science teachers in the intermediate stage about procedural research. *Risalat-Al-Khaleej-Al-Arabi, 156*, 13-29.

Al-Fadali, M. (2021). Requirements for applying action research in university education, Faculty of Education as a model. *Journal of Education Ain Shams University, 45*, 15-76.

Al-Faraji, H. (2008). Procedural research. *Journal of Educational Development at the Omani Ministry of Education, 40*, 28-32.

Ali, H. (2017). Procedural Research: An Introduction to Sustainable Professional Development for Pre-University Teachers: A Field Study. *Journal of University Performance Development, 5*(2), 23-66.

Al-Khatib, I. (2022). The reality of procedural research and prospects for its development among Islamic education teachers in the intermediate stage in Al-Ahsa Governorate. *Journal of Educational Sciences Imam Muhammad-bin-Saud-Islamic-University, 32*, 19-88.

Al-Khawli, S. (2015). *Contemporary trends in teacher training systems*. Dar-Alilm-wa-Aliman.

Al-Maliki, A. & Al-Ahmadi, N. (2022). The extent of using procedural research skills in teaching practices from the perspective of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Scientific Publishing, 2*(40), 335-361.

Al-Marzouq, A. & Najmi, A. (2022). The degree of practice of secondary school teachers in Tabuk city for procedural research in light of professional development standards. *Journal of Educational& Psychological Sciences the-National-Research-Center, Gaza, 6*(50), 60-81.

Al-Omar, A. (2007). *The Language of Educators.* Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Qahtani, O. (2020). A proposed vision for alternatives for sustainable professional development for teachers in light of their needs and the Kingdom's National Vision 2030. *International Journal of Educational &Psychological Studies, 2*, 203-224.

Al-Rubaian, H. & Al-Daghim, K. (2020). The reality of using social studies teachers for procedural research at the school level. *Journal of Educational Sciences Sohag University, 69*, 976-1013.

Al-Sayed, A. & Al-Omari, T. (2015). The extent of availability of procedural research skills among female teachers of primary schools in Dhofar Governorate, Sultanate of Oman. *Journal of Education Benha-University, 26*(103), 139-162.

Al-Sayed, O. & Al-Jamal, A. (2014). *Training and sustainable professional development*. Dar-Alilm-wa-Aliman.

Al-Sayed, Y. & Abu-Asi, H. (2020). Employing procedural research as an introduction to the professional development of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of contemporary global experiences. *Journal of Education College PortSaid, 32*, 183-221.

Al-Shaer, A. (2022). Procedural research as an introduction to the professional development of secondary school teachers in the central governorates of the Gaza Strip. *Journal of the Islamic University for Educational &Psychological Studies, 30*(2), 371-401.

Assaf, M. (2017). The Degree of Appreciation of Secondary School Teachers in the Gaza Strip for Their Possession of Procedural Educational Skills and a Proposed Vision for Their Development. *Risalat Al-Khaleej Al-Arabi, 146*, 53-71.

Bou Diaf, N. & Ben Kharour, K. (2015). The degree of availability of sustainable professional development mechanisms for primary school principals in the city of Masila-Algeria from their point of view. *Jarash Journal of Research &Studies, 16*(1), 683-708

Education & Training Evaluation Commission. (2017). *Standards & Professional Paths for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*. https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/ssets/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA.pdf?csf=1&e=agF5N8

Ibrahim, F. (2021). Improving teachers' classroom practices in public schools in Qalyubia using the action research approach. *Journal of the College of Education Benha, 2*(128) 1-88.

McNiff, J. (2001). *Procedural research for professional development*. (Nader Wahba, translator). Qattan Center for Educational Research &Development. (Original work published in 1995).

Ministry of Education. (2024). *Supervisory Model in Light of School Empowerment*. Ministry of Education.

Ministry of Education. (n.d.). *National Strategy Project for the Development of Public Education*. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry

Ministry of Human Resources &Social Development (2021). *Regulations for educational jobs*. https://www.hrsd.gov.sa/knowledge-centre/decisions-and-regulations/regulation-and-procedures/795476

Mutawa, D. & Al-Khalifa, H. (2019). *Quantitative, qualitative, and procedural educational research and its applications in the research circle*. Al-Rushd-Library.

National Institute for Professional Education Development. (2024). *Action Research &Educational Field Development*. https://niepd.futurex.sa/courses/course-v1:NIEPD+008+2023/about

Qasim, I. (2018). Designing a training program based on action research applications to develop both reflective thinking skills and professional competence among students/teachers, Industrial Education Department, Helwan University. *Journal of Arab Research in the Fields of Education, 9*,11-61.

Schleicher, A. (2019). *Global Excellence: How to Build a School System for the Twenty-First Century*. Arab Bureau of Education for the Gulf States, translated. (Original work published in 2018).

The Arab League Educational, Cultural &Scientific Organization. (2020). *The Unified Dictionary of Educational Supervision Terms*. Office for Arabization Coordination Rabat.

المراجع الأجنبية: References

Abrenica, J., & Honelly, M. (2022). Impact of Action Research in Education: Experiences and Challenges Faced by Teachers. *International Journal of Scientific &Management Research*, *5*, 1-15.

Academy of Singapore Teachers. (2020). *Professional-Development-Programmes* https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg

Al-Abbassi, M.& David, S. (2021). The impact of continuous professional development on teacher's performance. *Globus Journal-of-Progressive-Education*, *2*(11), 106–117.

Al-Qahtani, A., Almalki, M., & Albeladi, A. (2024). Factors Impeding Teachers in the Saudi Public Schools from Becoming Action Researchers: An Exploratory Study. *Educational Administration: Theory &Practice*, *30*(4), 6945–6955.

Arvand, E. (2022). Investigating Teacher Educators' Reflections on Challenges of Conducting Action Research. New advances in English Language Teaching &Applied Linguistics, 4(2), 934-947.

Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In Loughran J.& Hamilton M (eds.), *International handbook of teacher education*. (pp.487-522). Springer.

Brozo, W. (2011). *Action Research*. International-Reading-Association.

Creemers, B., Kyriakides, L.,& Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht.

DiLucchio, C.,& Leaman, H. (2022). The Impact of Teacher Research on Classroom Practice &Teacher Autonomy. *i.e.: inquiry in education*, *14*(2),1-26.

Dobos A. (2015). Professional Development in The Civil Service –From American &Hungarian Perspectives. *Procedia - Social &Behavioral Sciences*, *191*, 1886-1890.

Hewitt, R.,& Little, M. (2005). *Leading Action Research in schools*. Florida-Education-Department.

Kim, Y., Erekson, J., Bunten, B., & Hinchey, P. (2014). Toward Sustainable Educational Changes through School-Based Professional Development on ELL Assessment for New Teachers. *Theory Into Practice*, *53*(3),228–235.

Meesuk, P., Sramoon, B., & Wongrugsa, A. (2020). Classroom Action Research-based Instruction: The Sustainable Teacher Professional Development Strategy. *Teacher Education for Sustainability*, *22*(1),98-110.

Mertler, C. (2013). Classroom-based action research: Revisiting the process as customizable &meaningful professional development for educators. *Pedagogic-Development*, *3*(3),39-43.

Mertler, C. (2016). *Action Research: Improving Schools &Empowering Educators* (5th Ed.). Sage.

Russel, T. (2000). *Introducing Pre-service Teachers to Teacher Research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Saeb, F., Nejadansari, D.,& Moinzadeh, A. (2021). The impact of action research on teacher professional development: Perspectives from Iranian EFL teachers. *Teaching English Language & Literature*, *15*(2), 265-297.

Sagour, R. (2000). *Guiding School Improvement with action research*. The Association for Supervision &Curriculum Development.

Wahyuni, S. (2020). Islamic Junior High School Teachers' Perceptions, Practices and Problems in Conducting Classroom Action Research. *Didaktika-Religia*, *8*,78-96.

Yigit C., & Bagceci, B. (2017). Teachers Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development. *Education &training studies*, *5*(15) ,243-25.

ALZahrani, A. (2026). Challenges facing teachers in the professional licensing exam (mixed method), *Journal of Educational Science, 14* (3), 86 - 115. 10.54643/1951-014-003-003

Challenges facing teachers in the professional licensing exam (mixed method)

Dr. Amirah Saad ALZahrani

Department of Curriculum and Instruction College of Education and Human Development, University of Bisha

asalzahrani@ub.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the challenges faced by teachers regarding the professional license exam and to assess how these challenges are influenced by factors such as gender, academic qualification, and educational stage. A mixed-methods approach with a sequential exploratory design was employed, consisting of two phases for data collection. The first phase included qualitative interviews with eight teachers, while the second phase involved administering a questionnaire to 212 teachers. The results indicated that the statement "the lack of cooperation from proctors in providing necessary support during the exam" received the highest score related to organizational challenges of the exam. Additionally, the statement "the presence of questions that allow for more than one correct answer in the exam" was the highest rated regarding challenges related to the exam's nature. Furthermore, the statement "the exam poses a threat to the teachers job security" scored highest concerning teachers' attitudes toward the exam. The study found no statistically significant differences at the level of ($0.05=\infty$) related to these challenges based on gender or academic qualifications. There were also no significant differences concerning educational stage in relation to organizational challenges or teachers' attitudes toward the exam. However, a statistically significant difference was noted concerning challenges related to the nature of the exam in favor of primary school teachers. The researcher recommended training proctors on professional license exams to improve their effectiveness and highlighted the importance of raising awareness regarding teachers' licenses in professional development to cultivate positive attitudes toward them.

Keywords: Mixed methods Teacher attitudes, Supervisors, Organizational procedures.

الزهراني ، أميرة. (2026). التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية (دراسة مختلطة). *مجلة العلوم التربوية ،14* (3) ، 86 - 115. 10.54643/1951-014-003-003

التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية (دراسة مختلطة)

د. أميرة سعد الزهراني[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية ، وتحديد مدى تأثير هذه التحديات وفق المتغيرات: الجنس ، المؤهل العلمي ، المرحلة الدراسية. استخدمت الباحثة المنهج المختلط ذا التصميم الاستكشافي التتابعي الذي تضمن مرحلتين لجمع البيانات ، المرحلة الأولى: شملت مقابلات نوعية مع (8) من المعلمين ، المرحلة الثانية: تطبيق استبانة على (212) معلمًا ، وأظهرت النتائج: حصلت عبارة "عدم تعاون المراقبين في تقديم الدعم اللازم أثناء سير الاختبار" على أعلى درجة بالنسبة لمحور التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار ، وحصلت عبارة "وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة في الاختبار" على أعلى درجة بالنسبة لمحور التحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار ، وتمثلت عبارة "يشكل الاختبار تهديدًا لأمان المعلم الوظيفي" كأعلى درجة بالنسبة لمحور التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بالنسبة للتحديات السابقة تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي ، وعدم وجود فروق دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية بالنسبة للتحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية أو باتجاه المعلم نحو الاختبار ، وفي المقابل ، وجود فرق ذو دلالة إحصائية بالنسبة للتحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار لصالح معلمي المرحلة الابتدائية ، وقد أوصت الباحثة بضرورة تدريب المراقبين على اختبارات الرخصة المهنية ، لتأهيلهم للتعامل بكفاءة وفعالية اثناء سير الاختبارات ، وضرورة تعزيز الوعي بأهمية رخصة المعلم في النمو المهني ، بهدف تكوين اتجاهات ايجابيه نحوها.

الكلمات المفتاحية: المنهج المختلط ، اتجاه المعلم ، المراقبين ، الإجراءات التنظيمية.

(1) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة asalzahrani@ub.edu.sa

مقدمة:

يعد المعلم أحد عناصر العملية التعليمية وركيزة أساسية في النظام التربوي ، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم ككل؛ ومع التطورات المتسارعة في العصر الحالي ، تتغير أدوار المعلم ومسئولياته. فمعلم اليوم لم يعد كمثله في الماضي ، حيث كانت مهمته السابقة تقتصر على نقل المعلومات وتلقين المعارف للطلبة ، فكان من السهل التحاق العديد من الافراد بمهنة التعليم دون الخضوع لاختبارات أو معايير محددة ، وفي المقابل تتطلب مهمة المعلم اليوم البحث عن معلم قادر للقيام بأدوار متعددة بسبب طبيعة الحياة المعاصرة والانفجار المعرفي وتغيير نمط المتعلمين ، ولذا أصبح من الضروري وضع معايير واختبارات محددة للتأكد من أهلية المعلم وقدرته على القيام بهذه الأدوار الجديدة.

تعتبر الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في تنمية المعلم مهنيًا متنوعة ، ومنها ما يُعرف بالرخصة المهنية ، وقد أكد إسماعيل وعفيفي وأبو زيد (2016) على أهمية الترخيص المهني للمعلمين كأحد هذه الاتجاهات المطبقة في الدول المتقدمة ، حيث تشترط هذه الدول الحصول على الترخيص قبل الموافقة على تعيين المعلم ، كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزاميًا وشرطًا لتجديد الترخيص لممارسة المهنة. وتعرف الرخصة المهنية للمعلم بأنها معايير تؤكد للمجتمع أن المعلمين الممارسين لمهنة التعليم لديهم الحد الأدنى من الكفاءة اللازمة (Heine. 2006).

ويتفق إنجرسول Ingersoll (2021) مع دارلينغ Darling (2010) على أن الرخصة هي إجراء تنظيمي لضمان قدرة المعلم على التدريس وامتلاكه الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للعمل في المهنة. وبموجب هذه الرخصة ، يمنح المعلم الإذن لممارسة المهنة لفترة محددة ، ويتم تجديدها بشكل مستمر. وبالتالي ، تعد الرخصة أداة للفصل بين المعلم المؤهل للتدريس والمعلم الذي لا يمتهن هذه المهنة ، مما يساعد في التنبؤ بنجاح المعلم في هذه المهنة.

يمكن القول إن الرخصة المهنية تلعب دورًا هامًا في جودة التعليم ، فالحصول على الرخصة لا يقتصر فقط على إثبات الكفاءة ، وانما يمتد ليشمل جوانب أخرى ينبغي على المعلم اتقانها والالتزام بها بشكل مستمر. وبالتالي نجد أن إعادة التجديد المستمر للرخصة تعكس مدى التزام المعلم بالتطوير المهني المستمر ، وهذا ما يساهم بشكل إيجابي في رفع مستوى جودة التعليم.

والمتتبع لتاريخ الاهتمام بالرخصة المهنية يجد أنها بدأت في الولايات المتحدة الامريكية في عام 1825م ، كما أوضحها حماد والشاعر والأشقر (2015 ، د.ت) نتيجة وجود عجز لمعلمي الرياضيات ، مما اضطر بعض الإدارات التعليمية إلى التغاضي عن المعايير الواجب توافرها في المتقدمين للتدريس ، حينها تم استحداث نظام جديد لإعداد المعلم وقد عُرف باسم إجازة التدريس البديلة Alterative Certificate وذلك لمن يرغب بمزاولة مهنة التعليم بعد تخرجه ، كما أن بعض الولايات قامت بمنح إجازة التعليم لبعض المعلمين الذين لا يحملون درجة البكالوريوس ، وهذا الأمر تعرض لانتقادات شديدة ، مما دفع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics إلى اتخاذ إجراءات لجعل مهنة التعليم أكثر احترافية؛ فقامت بوضع ضوابط للعمل بمهنة التعليم ، ومن هنا يُعد هذا الأمر بداية التفكير في وضع معايير وضوابط لعملية إجازة التعليم.

وفي عام 1987 ، تم تأسيس المجلس القومي للمعايير المهنية في التعليم Council for the Accreditation of Educator Preparation بهدف وضع معايير دقيقة لما يجب أن يعرفه المعلم وما يجب أن يكون قادرًا عليه أثناء ممارسته مهنة التعليم ، ويذكر أحمد (2018 ، ص143) أنه في نفس العام تم تأسيس هيئة تقويم المعلم الجديدة كإعادة هيكلة لعملية تقويم المعلم ومنح التراخيص الأولى له والاشراف عليه خلال السنة الأولى من تعيينه ، هذه كانت بداية ظهور الرخصة المهنية للمعلمين ، وتم تطبيقها في بعض الدول الأخرى ، حيث لم تعد الدول تكتفي بمجرد حصول المعلم على الدرجة الجامعية ، بل أصبح من الضروري التأكد من جودة أداء المعلم وكفاءته من خلال الترخيص له بمزاولة المهنة.

وتهدف الرخصة المهنية للمعلمين والمعلمات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ، منها ما أشار اليه كلُ من الراضي (2017) والمنيقي (2009):

- زيادة جاذبية مهنة التعليم وجذب المزيد من الكفاءات إليها.
- الحفاظ على مستوى المعلم في الميدان التعليمي من خلال توجيهه لمعرفة نقاط ضعفه في أدائه ، مما يشجعه على التطوير المستمر .
- تحفيز المعلم للالتحاق بأنشطة التطوير المهني.
- تطوير آليات تقييم أداء المعلم الوظيفي بشكل أكثر فعالية.
- وضع معايير مهنية متميزة وضمان تنفيذها داخل الميدان التعليمي.
- ضمان امتلاك المعلم للحد الأدنى من الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعلم بكفاءة عالية.

وتتبلور أهداف الرخصة بشكل عام في إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاحتياجات والاتجاهات المعاصرة ، وذلك للارتقاء بمهنة التعليم ليكون المعلم قادرًا على مواجهة الميدان التعليمي.

وفي المقابل ، يتطلب تطبيق الرخصة المهنية بشكل صحيح الاهتمام ببعض المتطلبات ، ومنها كما ذكرها كلٌ من الحربي والمنيع (2015 ، 65) والغثبر (2020 ، 208) أولًا: المتطلبات إدارية: تتمثل في وجود هيئة وطنية مستقلة مخصصة لمنح الرخص المهنية ، تتولى بناء المعايير المهنية للمعلمين ، وتحديد كيفية حصول المعلم على الرخصة ومدة صلاحيتها وطريقة تجديدها ، ثانيًا: المتطلبات الأكاديمية والمهنية: وتتضمن حصول المعلم على شهادة جامعية تربوية معترف بها ، وتمكنه من التعامل مع التقنيات والأجهزة الحديثة ، كما يجب أن تخلو سيرته الذاتية من أي سواق سلوكية لا تتناسب مع أخلاقيات مهنة التعليم ، إضافة إلى مشاركته في الأنشطة المهنية خلال فترة الترخيص مثل: البرنامج التدريبية ، حلقات النقاش ، المؤتمرات ، ورش العمل ، المشاريع البحثية ، وغيرها.

وفيما يتعلق بتطبيق الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية ، فقد شهدت عدة تطورات على مر السنوات ، كما أوضحتها الزهراني (2022) بدأت بدراسة معايير الرخصة المهنية عام 2008 ، ثم في عام 2011م قام مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بتبني معايير مهنية لشاغلي الوظائف التعليمية التي تمت مناقشتها من قبل الخبراء المحليين والعالميين إلى أن تم إنشاء هيئة حكومية مستقلة ماليًا وإداريًا ، وسميت بهيئة التقويم العام في عام 2013م ، وهي المسئولة عن عمليات تقويم التعليم العام في المملكة ، وفي عام 2019 ، تم تعديل اسم الهيئة ليصبح هيئة تقويم التعليم والتدريب ، وأصبحت الجهة المختصة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص بهدف رفع جودتهما وتطويرهما ، وفي عام 2020 ، نشرت هيئة تقويم التعليم والتدريب معايير ليتم الاعتماد عليها ومتابعة تطبيقها بهدف رفع جودة أداء المعلم وتحسين قدراته ، حيث تركز هذه المعايير على المخرجات المتوقعة من المعلم الجديد والذي على رأس العمل لإتقانها ، وبذلك تؤكد هذه المحطات المهمة على الجهود المبذولة من قبل المملكة العربية السعودية في توظيف الرخصة المهنية كأداة لتطوير كفاءة وجودة التعليم في البلاد (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2020)

وفي المقابل ظهرت بعض المعوقات التي تحد من فاعلية الرخصة المهنية للمعلمين ، ومنها ما ذكرها البهيجي (2015) والراضي (2017) تتضمن المعوقات المتعلقة بنظام التطبيق عدة

جوانب ، منها ضعف الخبرة العلمية بنظام الترخيص المهني ، وتعدد الجهات المشتركة في عملية التنفيذ مما يؤدي إلى تضارب واختلاف في الأفكار. كما تبرز صعوبة تحديد الكفايات المناسبة التي ينبغي توافرها لدى المعلمين ، بالإضافة إلى ضعف الربط بين التخصصات الأكاديمية في مؤسسات الإعداد قبل الخدمة واحتياجات مؤسسات التعليم. كذلك ، يُلاحظ انفصال اختبار الرخصة المهنية عن واقع المعلم وقدراته الفعلية ، فضلًا عن التكلفة المادية التي يتحملها المعلم لدخول اختبار الرخصة. كما أن زيادة الأنصبة التدريسية والأعباء الإدارية تؤدي إلى انشغال المعلم عن تأدية اختبار الرخصة بشكل جيد.

أما بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالعاملين أنفسهم ، فإن هناك ضعفًا في الوعي بأهمية الرخصة المهنية ، بالإضافة إلى ضعف قدرات المعلمين في المعارف والمهارات البحثية. كما يعتقد بعض المعلمين أنها مجرد أداة فرز وتصنيف أكثر من كونها أداة للتطوير ، مما يزيد من التخوف من تأثير الرخصة المهنية على الاستقرار الوظيفي للمعلم.

وفي هذا السياق ، تناولت بعض الدراسات السابقة أهمية موضوع الترخيص المهني لممارسة مهنة التعليم ، فقد تناولت دراسة ليبمان(2012) Libman فكرة الترخيص ومبررات اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في إسرائيل ، كما حللت بعض متطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في كلًا من: فرنسا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، بريطانيا ، وتوصلت الدراسة إلى أن وضع المعايير تساهم في تحسين أداء المعلم وصورة المهنة وأن انخفاض مستوى المدارس قد يعود إلى ضعف مستوى المعلم والذي قد ينتج عن نقص برامج التنمية المهنية وتطوير أدائه ، ولذلك يعتبر الترخيص المهني للتعليم عامل مهم لتحسين أداء المعلمين وتطويرهم.

فيما قدمت دراسة الراضي (2017) رؤية مقترحة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم من خلال معرفة مبررات تطبيق الرخصة وحصر معوقات تطبيقها ، وقد أكدت الدراسة على إمكانية إسهام نظام الترخيص في معالجة القصور المرتبطة باختيار الملتحقين للوظائف التعليمية ، كما حددت بعض المعوقات المحتملة لتطبيق الرخصة ، وأبرزها نفور بعض المعلمين منها ، نظرًا لما تتطلبه من جهد إضافي لتطوير مهاراتهم وادائهم المهني.

ناقشت دراسة الكنعان (2021) بعض التحديات التي تواجه معلم العلوم في اختبار الرخصة المهنية ، ومن أبرزها عدم تكرار اجراء اختبار الرخصة المهنية خلال العام الدراسي ، عدم توفر نماذج لاختبارات سابقة أو تجريبية ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة

احصائيا في التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة تعود لمتغير سنوات الخدمة في التدريس ومتغير المرحلة الدراسية ، في حين أكدت دراسة إنجرسول (2021) Ingersoll على أهمية الترخيص كونه أحد العوامل المهمة في ظل التغيرات الجارية في مهنة التدريس ، وتؤكد الدراسة على أن الترخيص المهني للمعلمين تكسبهم الجودة والاحتراف في التدريس.

كما تناولت دراسة المطيري (2022) أسباب تدني درجات المعلمين والخريجين في اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظرهم ، ومن أبرز ما توصلت اليه الدراسة: افتقاد المعلمين والخريجين للدافعية نحو الاستعداد لاختبار الرخصة المهنية ، وعدم بناء الاختبار وفق معايير دقيقة تركز على الفهم والاستيعاب والقدرات العليا ، وقد أشارت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات افراد العينة نحو أسباب تدني الدرجات وفقا لمتغير النوع ، التخصص.

فيما سعت دراسة الحميدة (2023) للكشف عن معوقات تطبيق اختبار الرخصة المهنية ، حيث أشارت إلى عدم اتاحة الاختبار في أوقات متعددة طوال العام ، وأوضحت الدراسة الاتجاه السلبي للمعلمين نحو الاختبار بأنه لجني المال وتقليص الرواتب ، مما يؤكد ضعف التوعية بأهمية الاختبار في تطوير أداء المعلم ، كما أكدت الدراسة على أن ظروف تنفيذ الاختبار من حيث المكان والمراقبين غير مريحة ، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تبعا لمتغير الخبرة.

بالإضافة إلى ذلك ، تناولت دراسة العوض (2023) معرفة اتجاهات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم من وجهة نظرهم ، وأكدت نتائج الدراسة على الاتجاه السلبي الذي اتخذه المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية ، وأن هذا الاختبار لا يقيس الأداء الفعلي للمعلم داخل الصف ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية.

وعلى ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة ، يتضح أن جميع الدراسات السابقة قد أكدت على أهمية الرخصة المهنية كونها تسهم في تطوير المعلم وتنميته مهنيًا ، إلا أن

الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق هذه الرخصة ، وخاصة في المملكة العربية السعودية ، قد تكاد تكون قليلة على حد علم الباحثة ، ولا سيما أن تطبيق وإجراء اختبارات الرخصة المهنية المرتبطة بها تعد حديثه نسبيًا في المملكة ، ولذلك ، تأتي هذه الدراسة للكشف عن المعوقات إن وجدت ، والتي يواجهها المعلمون نحو اختبارات الرخصة المهنية من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

تعد الرخصة المهنية للمعلمين أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير المعلم ، وتهدف إلى الارتقاء بمهنة التعليم من خلال تحسين جودة أداء المعلمين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم ، وقد تبنت المملكة العربية السعودية نظام الترخيص المهني بهدف الارتقاء بجودة التعليم ، إلا أن هذا النظام ما زال حديثًا ، مما قد يعرضه لبعض التحديات التي تعيق تنفيذه بنجاح ، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود معوقات وتحديات تواجه تطبيق نظام الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية ، إلا أن هذه الدراسات ركزت على تخصصات معينة من المعلمين ، حيث اقتصرت دراسة الكنعان (2021) على معلمات العلوم ، ودراسة الحميدة (2023) على معلمي التربية الإسلامية ، بالإضافة إلى دراسة برزنجي (2024) التي تناولت معلمي الرياضيات ، لذلك ، تبرز الحاجة إلى إجراء مزيد من الأبحاث لاستكشاف آراء المعلمين بشكل عام ، مما يساهم في تقديم رؤية متكاملة حول التحديات التي تواجه المعلمين في اختبار الرخصة المهنية.

استنادًا إلى الدراسات السابقة ، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من المعلمين لمعرفة آرائهم حول اختبارات الرخصة المهنية ، أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يرون أن اختبار الرخصة المهنية لا يعدو كونه أداة لتصنيف المعلمين بناءً على معارفهم ومعلوماتهم الأساسية فقط ، ولا يعكس بدقة الأداء الفعلي للمعلم في عملية التدريس ، كما أشار بعض المعلمين إلى أن الهدف من هذه الاختبارات يقتصر على تعقيد مهنة التعليم ، مما دفعهم للمطالبة بإلغاء تطبيقها ، يستدعي هذا الأمر الوقوف بجدية للكشف عن واقع الصعوبات التي تواجه المعلمين ، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة ، والتي تتمثل في معرفة التحديات التي تواجه المعلمين في اختبار الرخصة المهنية ، وبشكل عام ، يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية:

- **السؤال الأول**: ما التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظرهم؟
- **السؤال الثاني**: إلى أي مدى يمكن لهذه التحديات أن تؤثر على أداء المعلمين خلال اختبار الرخصة المهنية؟
- **السؤال الثالث**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين نحو التحديات التي تواجههم في اختبار الرخصة المهنية تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس ، المؤهل العلمي ، المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين اثناء اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظرهم ، ومدى تأثير هذه التحديات أداء المعلمين خلال اختبار الرخصة المهنية وفق المتغيرات: الجنس ، المؤهل العلمي ، المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على أبرز التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في اختبار الرخصة المهنية.

الأهمية التطبيقية:

- توجيه أنظار المسئوولين في هيئة تقويم التعليم ووزارة التعليم لتبني بعض الأساليب التي قد تساهم في التغلب على تحديات المرتبطة باختبار الرخصة المهنية.
- إرشاد القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في معرفة احتياجاتهم التدريبية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1445هـ
- **الحدود المكانية**: شملت جميع المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على التعرف على تحديات اختبار الرخصة المهنية والتي تضمنت (الإجراءات التنظيمية للاختبار، طبيعة الاختبار، اتجاه المعلم نحو الاختبار).

مصطلحات الدراسة:

التحديات: يعرضها راضي (2019): عوائق مؤثرة سلبًا على عملية التربية والتعليم" ص1106

إجرائيًا: هي الصعوبات التي تواجه المعلم اثناء خوض اختبار الرخصة المهنية والتي تتعلق بالجانب التربوي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي: التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار، التحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار، التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار، ويتم قياسها بالاستبانة المعدة لهذا الغرض.

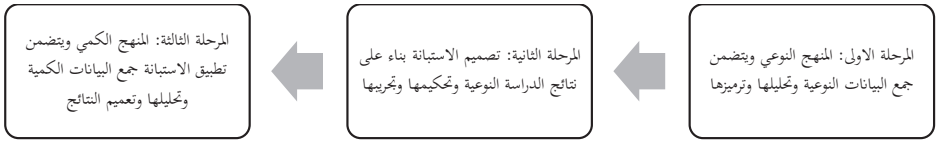
الرخصة المهنية: عرفت وزارة التعليم (2019): الرخصة المهنية بأنها: "وثيقة تصدرها الهيئة، وفق معايير محددة، يكون الحاصل عليها مؤهلًا لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها" ص 7.

إجرائيًا: هو اختبار يُجرى من قبل هيئة تقوم التعليم والتدريب، حيث يقيس معايير مهنية محددة ويسمح للمعلم بمزاولة مهنة التدريس وذلك بعد حصوله على مستويات محددة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

وفقا لنوعية وطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج المختلط Mixed Method المعتمد على الأسلوبين النوعي والكمي في جمع المعلومات وتحليلها، بغرض الوصول إلى معلومات أكثر شمولًا لدراسة الظاهرة، كما تم استخدام التصميم الاستكشافي المتتابع Sequential Design الذي يركز في المرحلة الأولى على جمع المعلومات النوعية وتحليلها بهدف استكشاف الظاهرة المراد دراستها بشكل أدق، ثم تأتي المرحلة الثانية والتي تركز على جمع المعلومات بطريقة كمية (Hanson et al.. 2005)، ولعل أحد أسباب اختيار هذا المنهج هو استكشاف التحديات والصعوبات المتعلقة باختبار الرخصة المهنية بشكل متعمق، للوصول إلى فهم أفضل حول هذه التحديات، ويوضح الشكل (1) تصميم الدراسة:



شكل (1): مخطط لإجراءات الدراسة باستخدام المنهج المختلط (التصميم الاستكشافي التتابعي)

عينة الدراسة:

.Sampling بغرض الوصول إلى المشاركين خلال المقابلات ، حيث طُلب من كل مشارك تقديم مشارك آخر للدراسة وتم التواصل معهم (2013) Creswell ، مع بيان الهدف من المقابلة وهو جمع المعلومات بطريقة نوعية وسؤالهم حول التحديات التي تواجههم نحو اختبار الرخصة المهنية ، ويوضح الجدول (1) التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة في هذه المرحلة.

جدول (1)

التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة في المرحلة الأولى (النوعي)

الاسم	الجنس	المستوى التعليمي	سنوات الخبرة
م1	معلم	بكالوريوس	اقل من 5 سنوات
م2	معلم	بكالوريوس	اقل من 5 سنوات
م3	معلم	ماجستير	ما بين 5 إلى 10 سنوات
م4	معلمة	بكالوريوس	ما بين 5 إلى 10 سنوات
م5	معلمة	ماجستير	ما بين 5 إلى 10 سنوات
م6	معلمة	دكتوراه	ما بين 5 إلى 10 سنوات
م7	معلمة	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات
م8	معلمة	ماجستير	اقل من 5 سنوات

المرحلة الثانية: تكونت عينة الدراسة في المرحلة الثانية من مجموعة من المعلمين بلغ عددهم (212) من خلال ارسال استبانة ومشاركتهم في مدينة مكة المكرمة ، ويوضح الجدول (2) التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة في هذه المرحلة.

جدول (2)

التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة في المرحلة الثانية (الكمي)

المتغير	فئات المتغير	عدد المشاركين
الجنس	ذكر	81
	أنثى	131
	الإجمالي	212
المؤهل العلمي	تعليمي جامعي (بكالوريوس)	145
	دراسات عليا	67
	الاجمالي	212
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	57
	المرحلة المتوسطة	75
	المرحلة الثانوية	80
	الاجمالي	212

أداة الدراسة:

تم استخدام أداتين لجميع بيانات الدراسة في مرحلتين تضمنت الآتي:

المرحلة الأولى: المقابلات: تضمنت مقابلات شبه منظمةSemi Structure Interview بهدف فهم ومعرفة آراء المشاركين ووجهات نظرهم حول التحديات التي واجهتهم في اختبار الرخصة المهنية ، تتميز هذه المقابلات بالحرية في طرح الأسئلة والمرونة في الحديث لكل مشارك مع التركيز على النقاط المهمة المتربطة بموضوع الدراسة (بيبير وليفي ، 2018) ، ولتحقيق المصداقية ، تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، لمعرفة آرائهم في صياغة أسئلة المقابلة ووضوحها واهميتها ، ولضمان مصداقية البيانات المقدمة تم التعامل معها وفق Member Check وذلك من خلال تدوين الإجابات المقدمة من المشاركين وارسالها لهم وتشجيعهم على تقديم الملاحظات ودمج التعليقات في تحليل البيانات وتفسيرها ، يأتي ذلك بهدف التحقق من صحة النتائج مع المشاركين لضمان دقتها وصدقها.

أثناء تطبيق أداة المقابلة ، تم تنفيذ هذه المرحلة من خلال استخدام أداة المقابلة الملائمة لطبيعة مشكلة الدراسة ، من خلال طرح أسئلة مفتوحة تتيح للمشاركين الاستطراد والحديث

بإسهاب ، تراوحت مدة المقابلات بين 20 – 35 دقيقة ، بهدف التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين في اختبار الرخصة المهنية ، بعد أخذ الموافقة ، تم تسجيل المقابلات صوتيًا مع إعادة الاستماع للتأكد من دقة تفريغ البيانات بشكل كامل ، ثم جرى تفريغها في ملف word ، عقب ذلك ، تم تحليل البيانات النوعية وتنظيمها وترميزها.

بعد الانتهاء من اجراء المقابلة ، تم تحليل بياناتها من خلال أسلوب تحليل الموضوعات Thematic Analysis الذي يعد طريقة فعالة لتحليل البيانات المسموعة أو المكتوبة من خلال تنظيم البيانات في موضوعات ومجموعات رئيسة ، ثم سرد النقاط الفرعية والتفاصيل ، تم تحديد وحدة التحليل الموضوع Theme والترميز والتشفير Coding مع الاهتمام بتوزيع الموضوعات وفق عناوين رئيسية ، تم تحليل ردود المشاركين باستخدام الترميزات الأولية ، وتصنيف أبرز اجاباتهم في ثلاثة مجالات رئيسة: اولًا ، تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار ، ثانيًا ، تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار ، ثالثًا ، تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو اختبار الرخصة المهنية.

وللتأكد من مصداقية البيانات النوعية ، تم عرض النتائج على محكم خارجي ، وهي إحدى الزميلات في تخصص المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، للتحقق من ثبات النتائج من خلال المقارنة بين النتائج الترميزات ، كما تم عرض النتائج والتفسيرات على المشاركين أنفسهم للتأكد من مدى مطابقة النتائج لإجاباتهم بهدف التأكد من التطابقية ، وفيما يتعلق بالانتقالية (التعميم) رُوعي التركيز على تنوع المشاركين من حيث الجنس والمؤهل العلمي وكذلك اختلاف المرحلة الدراسية بهدف القدرة على تفسير النتائج من خلال وجهات نظر متنوعة ، ولتحقيق الاعتمادية ، تم تقديم وصف مفصل لإجراءات تصميم الدراسة ، مع توضيح أسباب اختيار الأدوات وطرق استخدامها وأهدافها ، وكذلك كيفية تطبيق الدراسة وتحليل البيانات ، واجراء مقابلة مع متطوعين اخرين (4) غير عينة التطبيق للتحقق من جودة ووضوح الأسئلة وشموليتها ومدى صلاحيتها ، بالإضافة إلى تحليل الجانب النوعي والجانب الكمي وكيفية ربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

المرحلة الثانية: الاستبيانات: بعد جمع البيانات في المرحلة الأولى ، تم تصميم استبانة استنادًا إلى الدراسات والأدبيات السابقة ، وكذلك نتائج المقابلات ، حيث تمت الاستفادة من نتائج التحليل النوعي في تصنيف التحديات وفق ثلاثة محاور رئيسة:

- التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة المهنية.
- التحديات المتعلقة بطبيعة اختبار الرخصة المهنية.
- التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو اختبار الرخصة المهنية.

قد تمت صياغة العبارات الخاصة بكل محور ، ثم تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئات التدريس المتخصصين ، لم يتم حذف أي عبارة ، ولكن تم إجراء بعض التعديلات على عبارات بعض المحاور ، على سبيل المثال ، في محور التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة ، تم تعديل العبارتين التاليتين: "صعوبة توفر مواعيد مختلفة لاختبار الرخصة تتناسب مع ظروف المعلم" و"قاعة الاختبار غير ملائمة لإجراء الاختبار بشكل مناسب" ، كما تم تعديل العبارة في محور التحديات المتعلقة باتجاه المعلم لتصبح "يشكل الاختبار تهديدًا لأمان المعلم الوظيفي" وقد بلغ عدد عبارات الاستبانة بعد صيغتها النهائية 17 عبارة ، كما تم حساب الاتساق الداخلي للأداة من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في جدول (3):

جدول (3)

معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار		التحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار		التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.498	1	**0.543	1	**0.710
2	**0.638	2	**0.618	2	**0.554
3	**0.515	3	**0.525	3	**0.544
4	**0.463	4	**0.602	4	**0.598
5	**0.473	5	**0.610	5	**0.732
		6	**0.717	6	**0.656

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل ** دال عند مستوى دلالة 0.05 فأقل

كما تم حساب الثبات للأداة بطريقة ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة ، وكانت درجة الثبات مناسبة جدًا ويمكن الوثوق بها كما في جدول (4):

جدول (4)

معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحاور	قيمة معامل الثبات
تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار	0.927
تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار	0.912
تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	0.942
المقياس الكلي	0.927

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة خرجت بصورتها النهائية ، وتم تطبيقها على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم 212 معلم ومعلمة ، كما تم تحليل بيانات الاستبانة وفق التحليل الكمي من خلال استخدام: التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة ، المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ، معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة ، معامل الارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي ، اختبار T للعينتين ، تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتغيرات وكذلك حساب حجم التأثير Effect Size.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظرهم؟ تم اجراء مقابلات شخصية مع (8) مشاركين ، وتحليل ردود المشاركين باستخدام الترميزات الأولية ، حيث تم تصنيف أبرز اجاباتهم في ثلاثة مجالات رئيسة: تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار ، تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار ، تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو اختبار الرخصة المهنية ، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه التحديات:

تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة: من خلال المقابلات التي تم إجراؤها ، اتفقت اغلبية المشاركين على وجود تحديات ترتبط بالإجراءات التنظيمية ، بدءا بالتسجيل في موقع قياس ، حيث أشار م3: "أجد صعوبة في التسجيل للموقع بسبب الضغط الكبير على التسجيل في نفس الوقت ، وهذا ما جعلني أختبر في مكان آخر غير منطقتي ، نظرًا لانتهاء الأماكن ، اضطررت لحجز في مكان آخر مما سبب لي ربكة في الاختبار".

وأكدت م4 "أن التسجيل في اختبار الرخصة المهنية له موعد واحد ، وبالتالي جميع من يرغب بدخول اختبار الرخصة المهنية يسجل في نفس الوقت ، سواء كانوا معلمين أو خريجين ، هذا ما جعلنا نفكر في التسجيل في منطقة غير منطقة سكني حتى أستطيع التسجيل في

الاختبار ولا يفوتني ، خصوصًا أن له موعدًا واحدًا ، كذلك أجد أن الموقع لم يوضح بشكل كافٍ كيفية التسجيل"

وأظهرت نتائج التحليل النوعي أيضًا اتفاق م6 في ذكر هذه التحديات ، وأنها تعاني من صعوبة التسجيل ، وأيضًا ترى ارتفاع الرسوم المالية والتكاليف لدخول الاختبار ، وتتساءل لماذا اختبارات الرخصة مازالت ورقية ولم تكن محوسبة مثل اختبارات الأخرى التي تشرف عليها هيئة تقويم التعليم والتدريب مثل القدرات الجامعية ، واختبارات موهبة ، والقدرات للمرحلة الثانوية.

تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار: أظهرت نتائج التحليل النوعي وجود عدة تحديات في هذا الجانب حيث أوضحها م3 : " لا يوجد مرجع واحد ، حتى أن بعض المراجع تكون مختلفة ، كذلك أجد أن الأسئلة بعيدة عن المعايير المهنية ، وتابع م1 هذه التحديات: أن أسئلة الاختبار غير واضحة وتحتمل عدة إجابات ، حيث أن أغلبها يكون مواقف تعليمية ولا يوجد إجابة صحيحة ومحددة ، وأكد م2 أن الأسئلة ترتبط بالمواقف التعليمية ولا يوجد إجابة واحدة صحيحة ، وإنما هي آراء ووجهات نظر مختلفة ، في حين ذكرت م8 أن العائق الأكبر لاختبار الرخصة المهنية هو زمن الاختبار ، خصوصًا أن الأسئلة طويلة ومتشعبة وتحتاج تركيزًا ، وكذلك وجود اجابتين صائبتين لنفس السؤال ، واعتماد معظم الاسئلة على وجهة نظر كل شخص ، كما ترى م 7 أن الأسئلة تعتبر تعجيزية وفوق المستوى المتوسط ، وأنها أسئلة مركبة وأغلب الإجابات متقاربة.

وأكد جميع المشاركين أن اختبارات الرخصة المهنية ترتبط بجانب الحفظ ، ولا تقيس أدائهم التدريسي ، وإنما فقط تراكم معلومات ومعارف ، وأكدت م6 أن مدة الاختبار قصيرة ، خصوصًا أن الأسئلة طويلة وتحتاج إلى تركيز ووقت أطول ، في حين أوضحت م5 صعوبة الوصول إلى معنى كل معيار من المعايير المهنية للمعلم ، وبالتالي عدم معرفتها بكيفية صياغة الأسئلة لهذه المعايير خصوصًا انها لم تجد نماذج وأسئلة تدريبية لبعض المعايير وكيفية الاجابة عن كل سؤال يُطرح.

تحديات متعلقة باتجاه المعلم: أشار جميع المشاركين في هذا الجانب إلى شعورهم بالقلق والإحباط عند تذكرهم موضوع اختبار الرخصة المهنية ، ويذكر م1: "أن اختبار الرخصة المهنية أصبح وسيلة ضغط وتهديد علينا" ، وتتفق م7 مع البقية في أن اختبار الرخصة ليس له أهمية ولا يرتبط بتطوير المعلم ، بل بالعكس ، يسبب ربكه ولا يقيس كذلك أداء المعلم التدريسي. وذكرت انها أمضت ما يقارب خمسة عشر عام في التدريس وقادرة على التدريس بكل جدارة ، لكن هذا

الاختبار يعيدها إلى مقاعد الدراسة ، وتجد صعوبة في إجراء مثل هذه الاختبارات مع مرور سنوات الخبرة التدريسية. كما أكدت م5 أن المعلم لا يجد وقتًا كافيًا للقراءة والاستذكار ، فحسب ، بل إن الاختبار سبب له القلق والإحباط بدلًا من أن يكون مجالًا للتطوير المهني. في حين ذكرت م4: "فكرة الرخصة المهنية ممتازة جدًا ، حيث اتاحت للمعلمات العودة للقراءة والبحث والتدريب" ، كما ذكرت: " يمكن تجاوز الصعوبات عن طريق تقديم المركز الوطني برامج تدريبية تناسب الاحتياجات ، وعمل دورات عن بعد وبشكل مكثف ومجاني للجميع".

وترى م8 أن الأسئلة تتناسب مع طلاب الدراسات العليا وليس المعلمين ، حيث إن المعلم لا يحتاج إلى كل هذا التعقيد ، بالإضافة إلى أن المعلم لديه أعمال يومية وجانب تدريسي ، فلا يجد وقتًا كافيًا للاستعداد ودخول الاختبار ، كما ذكر انه أصبح يعاني نفسيًا من عدم اجتيازه اختبار الرخصة المهنية ، ويشعر بالإحباط عند تذكره إعادة اختبار الرخصة المهنية مرة أخرى ، ويتفق م2 في شعور أغلبية المعلمين بالضجر والإحباط لوجود مثل هذا الاختبار.

للإجابة عن السؤال الثاني: إلى أي مدى يمكن لهذه التحديات أن تؤثر على أداء المعلمين خلال اختبار الرخصة المهنية؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بند من بنود الاستبانة ، وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

جدول (5)

تحديد فقرات الاستبانة

درجة الاستجابة	المتوسط الحسابي
عالية	من 2.34 فأكثر
متوسطة	من 1.67 لأقل من 2.34
منخفضة	أقل من 1.67

حيث تم تحديد المعيار بناء على تحويل الدرجات لمدى متصل وحساب المدى (أكبر درجة- أصغر درجة) ، وقسمة المدى على عدد الاستجابات 0.67 ، وبالتالي نحصل على درجات الاستجابة السابقة ، وفيما يلي عرض النتائج:

اولًا: تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار:

يمكن توضيح ذلك من خلال جدول (6) التالي:

جدول (6)

تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الترتيب	درجة التحديات
			ت	%	ت	%	ت	%		
ارتفاع الرسوم المالية لدخول الاختبار	2.09	0.797	78	36.8	76	35.8	58	27.4	4	متوسطة
اجراء اختبار الرخصة في منطقة بعيدة عن سكن المعلم نظرًا لعدم توفر مقاعد كافية	2.103	0.8020	80	37.7	74	34.9	58	27.4	3	متوسطة
صعوبة توفر مواعيد مختلفة لاختبار الرخصة تتناسب مع ظروف المعلم	2.108	0.8275	85	40.1	65	30.7	62	29.2	2	متوسطة
قاعة الاختبار غير ملائمة لإجراء الاختبار بشكل مناسب	2.084	0.8042	78	36.8	74	34.9	60	28.3	5	متوسطة
عدم تعاون المراقبين في تقديم الدعم اللازم اثناء سير الاختبار.	2.367	0.7582	114	53.8	62	29.2	36	17.0	1	عالية
المتوسط العام للمحور	2.1519									
الانحراف المعياري	0.49504									

من خلال جدول (6) ، يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد العينة حول التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية لاختبارات الرخصة المهنية قد تراوحت بين (2.08-2.36) ، وجاءت التحديات السابقة متحققة بدرجة متوسطة ، فيما عدا عبارة واحدة حصلت على درجة عالية وهي "عدم تعاون المراقبين في تقديم الدعم اللازم اثناء سير الاختبار" ، وفي المقابل حصلت عبارة "قاعة الاختبار غير ملائمة لإجراء الاختبار بشكل مناسب" على الترتيب الخامس والأخير.

ثانيًا: تحديات متعلقة بطبيعة اختبار الرخصة المهنية:

يمكن توضيح ذلك من خلال جدول (7) التالي:

جدول (7)

تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الترتيب	درجة التحديات
			ت	%	ت	%	ت	%		
عدم توفر مراجع محددة للاستعداد للاختبار	2.63	0.596	148	69.8	51	24.1	13	6.1	2	متوسطة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الترتيب	درجة التحديات
			ت	%	ت	%	ت	%		
غموض الأسئلة في اختبار الرخصة	2.193	0.794	91	42.9	71	33.5	50	23.6	3	متوسطة
لا يتناسب وقت اجراء الاختبار مع طبيعة الأسئلة	2.080	0.789	75	35.4	79	37.3	58	27.4	6	متوسطة
عدم وضوح بعض المعايير المهنية المرتبطة باختبار الرخصة.	2.136	0.7759	80	37.7	81	38.2	51	24.1	5	متوسطة
عدم انسجام أسئلة الاختبار مع المعايير المهنية	2.188	0.821	95	44.0	62	29.2	55	25.9	4	متوسطة
وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة في الاختبار.	2.386	0.767	119	56.1	56	26.4	37	17.5	1	عالية
المتوسط العام للمحور	2.270									
الانحراف المعياري	0.4926									

من خلال جدول (7) ، يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد العينة حول التحديات المتعلقة بالإجراءات المتعلقة بطبيعة الاختبار قد تراوحت بين (2.08-2.38) ، وجاءت التحديات السابقة متحققة بدرجة متوسطة ، فيما عدا عبارة واحدة حصلت على درجة عالية وهي "وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة في الاختبار" ، فيما حصلت عبارة "لا يتناسب وقت اجراء الاختبار مع طبيعة الأسئلة" على الترتيب الأخير.

ثالثًا: تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار:

يمكن توضيح ذلك من خلال جدول (8) التالي:

جدول (8)

تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو اختبار الرخصة المهنية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الترتيب	درجة التحديات
			ت	%	ت	%	ت	%		
أشعر بالإحباط نتيجة ربط العلاوة السنوية باختبار الرخصة	2.62	0.6062	147	69.3	51	24.1	14	6.6	2	متوسطة
يساهم اختبار الرخصة في النمو المهني للمعلم	2.141	0.8138	87	41.0	68	32.1	57	26.9	4	متوسطة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الترتيب	درجة التحديات
			ت	%	ت	%	ت	%		
يتطلب اختبار الرخصة مجهود ووقت إضافي يفوق طاقتي	2.150	0,8121	88	41,5	68	32,1	56	26.4	3	متوسطة
يساهم تطبيق اختبار الرخصة في تحقيق تقدم إيجابي نحو تحصيل الطلبة	2.009	0,865	80	37.7	54	25.5	78	36.8	6	متوسطة
يساعد اختبار الرخصة في انتقاء افضل المعلمين لمزاولة مهنة التدريس	2.084	0,833	83	39.2	64	30.2	65	30.7	5	متوسطة
يشكل الاختبار تهديدًا لأمان المعلم الوظيفي.	2.382	0,747	115	54.2	63	29.7	34	16.0	1	عالية
المتوسط العام للمحور	2,242									
الانحراف المعياري	0,474									

من خلال جدول (8) ، يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد العينة حول التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو اختبار الرخصة قد تراوحت بين (2.00-2.38) ، وجاءت التحديات السابقة متحققة بدرجة متوسطة فيما عدا عبارة واحدة حصلت على درجة عالية وكانت في الترتيب الأول وهي "يشكل الاختبار تهديدًا لأمان المعلم الوظيفي" فيما حصلت العبارة "يساهم تطبيق اختبار الرخصة في تحقيق تقدم إيجابي نحو تحصيل الطلبة" على الترتيب الأخير.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين نحو التحديات التي تواجههم في اختبار الرخصة المهنية تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس ، المؤهل العلمي ، المرحلة الدراسية؟ تم حساب ذلك وفق ما يلي:

اولًا: بالنسبة لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة ، ويوضح جدول (9) ذلك:

جدول (9)

تالمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (T-test) لمتوسط استجابات افراد عينة الدراسة نحو التحديات حسب متغير الجنس

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة	التعليق
تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار	ذكر	81	2.2198	0.4567	210	1.575	0.531	لا توجد فروق
	اثنى	131	2.1099	0.5145				

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة	التعليق
تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار	ذكر	81	2.335	0.4499	210	1.514	0.488	لا توجد
	اثنى	131	2.2303	0.5149				
تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	ذكر	81	2.318	0.4489	210	2.096	0.998	لا توجد
	اثنى	131	2.179	0.484				

ومن خلال جدول (9) يتضح أن قيمة T بلغت (1.575) للمحور الأول ، وبلغت قيمةT (1.514) للمحور الثاني ، وبلغت قيمة (2.096) T للمحور الثالث ، وكانت جميعها غير دالة عند مستوى (0.05) للمحاور الثلاثة ، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى إلى متغير الجنس.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة ، ويوضح جدول (10) ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (T-test) لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة	التعليق
تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار	بكالوريوس	145	2,263	0,478	210	5,106	0,144	لا توجد فروق
	دراسات عليا	67	1,910	0,4448				
تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار	بكالوريوس	145	2,371	0,4559	210	4,587	0,977	لا توجد فروق
	دراسات عليا	67	2,052	0,501				
تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	بكالوريوس	145	2,321	0,4257	210	4,174	0,167	لا توجد فروق
	دراسات عليا	67	2,039	0,5198				

ومن خلال جدول (10) يتضح أن قيمة T بلغت (5,106) للمحور الأول ، وبلغت قيمة (4,587) T للمحور الثاني ، وبلغت قيمة (4,174) T للمحور الثالث ، وكانت جميعها غير دالة عند مستوى (0,05) للمحاور الثلاث ، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ثالثًا: بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

تم استخدام اختبار One Way ANOVA ، كما في الجدول التالي:

جدول (11 – أ)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات حسب متغير المرحلة الدراسية

المحور	ابتدائي (ن=57)		متوسطة (ن=75)		ثانوية (ن=80)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار	2,277	0,5368	2,178	0,3742	2,0375	0,5420
تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار	2,441	0,4243	2,2778	0,4140	2,141	0,5675
تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	2,330	0,4324	2,255	0,3907	2,141	0,5575

من الجدول (11-أ) نلاحظ أن المتوسطات للمحور الأول تراوحت بين (2,03-2,27) أما المتوسطات للمحور الثاني فتراوحت بين (2,14-2,44) ، وتراوحت المتوسطات للمحور الثالث بين (2,14-2,33):

جدول (11 – ب)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات حسب متغير المرحلة الدراسية

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تحديات متعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار	بين المجموعات	1,996	2	0,998	4,195	0,16	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	49,714	209	0,238			
	الكلي	51,70	211				
تحديات متعلقة بطبيعة الاختبار	بين المجموعات	2,999	2	1,499	6,499	0,002	توجد فروق
	داخل المجموعات	48,218	209	0,231			
	الكلي	51,217	211				
تحديات متعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار	بين المجموعات	1,246	2	0,623	2,811	0,062	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	46,329	209	0,222			
	الكلي	47,575	211				

يظهر الجدولان السابقان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة بالنسبة للمرحلة الدراسة لمحوري التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار ،

وكذلك التحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار ، أما بالنسبة لمحور التحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات تتعلق باختبار الرخصة المهنية تمثلت في (تحديات خاصة بالإجراءات التنظيمية- تحديات خاصة بطبيعة الاختبار- تحديات خاصة باتجاه المعلم) وجاءت جميعها بدرجة متوسطة.

فيما يتعلق بتحديات الإجراءات التنظيمية للاختبار ، توصلت الدراسة في جزئها النوعي إلى توافق اغلب المشاركين على وجود تحديات متعددة. تمثلت هذه التحديات بشكل رئيسي في صعوبة التسجيل في مواقع اختبارات قريبة من مكان إقامة المختبر ، حيث يُعقد الاختبار في أماكن محددة ومحدودة ، نتيجة لذلك ، يضطر المختبر إلى التسجيل في أماكن اختبار بعيدة عن سكنه في حال عدم توفر أماكن اختبار في منطقته. كما تضمنت التحديات ايضًا صعوبة تحديد مواعيد مناسبة لأداء الاختبار ، نظرًا لأن اختبارات الرخصة المهنية تُجرى ورقية فقط ، وهذا يعني أن مواعيدها لا تتوفر بشكل متكرر على مدار العام الدراسي ، على عكس الاختبارات المحوسبة التي تقدمها هيئة تقويم التعليم والتدريب ، مثل اختبارات القدرات للمرحلة الثانوية ، والتي تعقد طوال العام الدراسي بأوقات تناسب المختبرين ، يترتب على ذلك إحباط نفسي وعبء مادي على المختبرين ، وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة برزنجي (2024) ودراسة الحميدة (2023) حيث أشارتا إلى أن إجراء اختبار الرخصة المهنية مرة واحدة فقط طوال العام الدراسي يمثل تحديًا حقيقيًا للمختبرين.

فيما أكدت نتائج الدراسة في جزءها الكمي أن عبارة "عدم تعاون المراقبين في تقديم الدعم اللازم اثناء سير الاختبار" حصلت على أعلى درجة ، مما قد يعزى إلى نقص خبرة المراقبين في المراقبة وتنظيم الاختبارات ، ومن جهة أخرى ، يتضح أن عدد المختبرين الذين يؤدون الاختبار ، وخاصة في الجانب التربوي كبير جدًا ، حيث يشمل جميع فئات المعلمين والخريجين ، وهذا العدد الكبير قد يتجاوز قدرة المراقبين على توفير الدعم الكافي للمختبرين خلال سير الاختبار ، وفي المقابل حصلت عبارة "قاعة الاختبار غير ملائمة لإجراء الاختبار بشكل مناسب" على الترتيب الخامس والأخير ، مما يدل على أن هيئة تقويم التعليم والتدريب ومنسوبيها تولي اهتمامًا بتوفير القاعات الملائمة لعقد هذا الاختبار بحسب آراء أفراد الدراسة.

أما بالنسبة للتحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار ، فقد أكد المشاركون في نتائج التحليل النوعي على صعوبة تحديد مرجع واحد للاختبار ، وقد يعود ذلك إلى كثرة المراجع والكتب في الجانب التربوي ، مما يجعل من الصعب اختيار مراجع موثوقة علميًا ومناسبة ، مما يشكل تحديًا لهم ، بالإضافة إلى ذلك ، فقد وُجد أن وضوح الأسئلة في اختبار الرخصة المهنية كان غير كافٍ ، حيث كانت الأسئلة مركبة وتعبر عن وجهات نظر متعددة ، مما يصعب تحديد الإجابة الصحيحة والمحددة. كما أوضحت نتائج التحليل الكمي حصول عبارة "وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة في الاختبار" على أعلى درجة من الاستجابة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكنعان (2021). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى اختلاف وجهات نظر المختبرين في تحديد الإجابة الصحيحة ، وخصوصًا في المواقف التربوية نظرًا لتداخل وتشابك العوامل المؤثرة في المجال التعليمي ، فيما حصلت عبارة "لا يتناسب وقت اجراء الاختبار مع طبيعة الأسئلة" على الترتيب الأخير ، وقد يُعزى ذلك إلى أن اختبارات الرخصة المهنية تعد أدوات مقننة ، كما أوضحت ذلك هيئة التقويم والتعليم (2024) ، وبالتالي تتميز بمواصفات محددة ، ومن بين هذه المواصفات احتساب متوسط زمن الإجابة وتحديد الوقت المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار بشكل عام.

كما تباينت النتائج المتعلقة بتحديات اتجاه المعلمين نحو اختبار الرخصة المهنية ، حيث أشار معظم المشاركين في التحليل النوعي إلى شعورهم بالإحباط والخوف والضجر عند تفكيرهم في هذه الاختبارات ، وهذا ما أكدته دراسة الراضي (2017) ، وفي المقابل ، اعتبر عدد قليل من المشاركين أن هذا الاختبار ساعدهم على الاطلاع والقراءة ، واقترحوا تقديم برامج ودورات تدريبية متخصصة في اختبار الرخصة المهنية ، وهذه الفكرة تتماشى مع توصيات دراسة المطيري (2022) التي أكدت أن تقديم دورات تدريبية للمعلمين قد يسهم في اجتيازهم في هذا الاختبار ، من ناحية أخرى ، أظهرت نتائج التحليل الكمي أن عبارة "يشكل الاختبار تهديدًا لأمان المعلم الوظيفي" حصلت على أعلى درجة من الاستجابة ، وقد تكون هذه النتيجة طبيعية تجاه اختبار الرخصة كونه يؤثر على السلم الوظيفي وزيادة القلق والخوف لدى المعلمين من فقدان وظائفهم ، فيما حصلت عبارة "يساهم تطبيق اختبار الرخصة في تحقيق تقدم إيجابي نحو تحصيل الطلبة" على أقل درجة ، وهذا ما يؤكد عدم اقتناع المعلمين والمعلمات بأهمية واثر هذا الاختبار في تطوير أدائهم التدريسي وتحسين تحصيل الطلبة ، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة الكنعان (2021) التي أظهرت الاتجاه السلبي نحو هذه الاختبارات

من قبل المعلمين ، وبهذا تظهر النتائج الحاجة الماسة لتوعية المعلمين حول أهمية اختبارات الرخصة المهنية ، وهو ما أوصت به دراسة الحميدة (2023). بالإضافة إلى ذلك ، أكدت دراسة الزهراني (2022) على أهمية تعزيز التوعية بدور الرخصة في تطوير أداء المعلم ، ونشر ثقافة مثل هذه الاختبارات والتأكيد على أهميتها ، يضاف إلى ذلك ضرورة توفير تدريبات للمعلمين من خلال ورش العمل والبرامج والمؤتمرات المتنوعة ، لتمكينهم من الاستعداد الجيد للتقدم في هذه الاختبارات.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى إلى متغير الجنس ، تتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (2022) ودراسة برزنجي (2024) ، مما يدل على أن الجنس ليس له تأثير بالنسبة لآراء افراد العينة بشأن التحديات المرتبطة باختبار الرخصة المهنية ، سواء كانت هذه التحديات تتعلق بالإجراءات التنظيمية أو بطبيعة الاختبار أو باتجاه المعلم نحو الاختبار ، ويعود ذلك إلى توحيد الظروف المتعلقة بالاختبار وكل ما يتعلق به للمعلمين والمعلمات على حد سواء ، مما يعني أن آرائهم لا تتأثر بناءً على الجنس ، وذلك نتيجة لمساواة طبيعة وإجراءات اختبارات الرخصة المهنية والنظام التعليمي بشكل عام.

بالإضافة إلى ذلك ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ، قد يكون السبب في ذلك هو توحيد إجراءات اختبارات الرخصة المهنية بشكل عام ، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يمتلكه المعلم ، فعندما تكون الاختبارات موحدة لجميع المعلمين ، سواء الذين يحملون شهادة البكالوريوس أو درجات علمية أعلى ، فإن ذلك يسهم في تقارب آرائهم وتصوراتهم بشأن هذه التحديات.

وفي المقابل ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة بالنسبة للمرحلة الدراسة في محوري التحديات المتعلقة بالإجراءات التنظيمية للاختبار والتحديات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الاختبار ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العوض (2023) التي أكدت عدم وجود فروق وفقًا للمرحلة الدراسية ، أما بالنسبة لمحور التحديات المتعلقة بطبيعة الاختبار ، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية ، حيث أبدوا توافقًا أكبر مع وجود مثل هذه التحديات ، وقد يُعزى ذلك إلى أن متطلبات ومعايير اختبار الرخصة تتجاوز المستوى المناسب لمعلمي المرحلة الابتدائية الذين

يركزون في تعليمهم على تقديم المعارف والمهارات الأساسية للطلبة ، وبالتالي قد لا يتوافق ما يملكونه من مهارات ومعارف مع معايير اختبار الرخصة المهنية المطلوبة ، مما يشكل تحديًا أكبر أمامهم نحو اجتياز اختبار الرخصة المهنية مقارنة بمعلمي المراحل الدراسية الأخرى.

توصيات الدراسة:

وفقًا لما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، توصي الدراسة كلًا من:

هيئة تقويم التعليم والتدريب بـ:

- تدريب المراقبين على اختبارات الرخصة المهنية ، لتأهيلهم للتعامل بكفاءة وفعالية اثناء سير الاختبارات.
- اتاحة فرصة اجراء الاختبار مرتين في السنة بدلًا من مرة واحدة ، مما يوفر للمعلمين مزيدًا من الفرص للتحضير والاجتياز بنجاح.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بـ:

- الاستفادة من نتائج اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين في تحديد احتياجاتهم وبناء برامج تدريبية مهنية في ضوئها.
- تعزيز وعي المعلمين بأهمية رخصة المعلم في برامج التنمية المهنية التي يقدمها المعهد.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث ، يُقترح إجراء البحوث المستقبلية التالية:

- تحليل أسباب اتجاهات المعلمين السلبية نحو اختبارات الرخصة المهنية.
- اجراء مقارنة مع دول تعليمية أخرى لتحديد العوامل المؤثرة على اراء المعلمين نحو هذه الاختبارات.
- معرفة العلاقة بين درجات المعلمين في اختبارات الرخصة المهنية واتجاهاتهم نحوها.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

العوض ، خالد بن عبد الرحمن. (2023). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، جامعة ذمار ، 5* ، 48 -72.

أحمد ، عبد الرحمن الهادي. (2018). واقع تمهين التعليم عالمـا في ضوء بعض التجارب المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، 203* ، 135 -158.

إسماعيل ، مجدي رجب ، عفيفي ، أمية محمد ، وأبو زيد ، إنعام عبد الوكيل. (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي. *مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، 70* ، 121.

برزنجي ، سلوى سالم حمزة .(2024). الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في الحصول على الرخصة المهنية بالمدينة المنورة ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، 201 ، 96 - 131.

البهيجي ، عبد العزيز عبد الله. (2015). *استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم.

بيبر ، شارلين ، وليفي ، باتريشيا. (2018). *البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية* (ترجمة: هناء الجوهري). المشروع القومي للترجمة.

الحربي ، سلطان ، والمنيع ، منيع. (2015). تصور مقترح لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، 61* ، 193 - 237.

حماد ، خليل عبد الفتاح ، الشاعر ، عدلي داود ، والأشقر ، أيمن محمود. (2015). رخصة المزاولة مدخل لإعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا خلالها في فلسطين. *مجلة جامعة فلسطين ، 8* ، 32 - 45.

الحميدة ، عبد الله بن عبد العزيز. (2023). معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية ، 31* ، 27 - 50.

الراضي ، أحمد صالح. (2017). رؤية مقترحة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء المعايير المهنية العالمية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود.

الزهراني ، أميرة سعد. (2022). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ، جامعة تعز ، 21* ، 508 - 532.

الغثبر ، نهى سليمان. (2020). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية ، 2* ، 195 - 240.

الكنعان ، هدى محمد. (2021). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية. *جامعة القاهرة ، 29* ، 1 - 41.

المطيري ، عيسى بن فرج. (2022). أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية ، 9* ، 141 - 170.

المنيف ، أحمد سعد. (2009). رخصة التعليم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم. *المنتدى الثاني للمعلم ، جامعة الكويت ، أبريل.*

هيئة التقويم والتدريب. (2020). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2024). *ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية*. الرياض.

وزارة التعليم .(2019). *لائحة الوظائف التعليمية*. الرياض.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Ahmed, A. R. A. H. (2018). The reality of teaching professionalization globally in light of some contemporary experiences. *Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, 203*, 135-158.

Al-Awadh, K. B. A. R. (2023). Teachers' attitudes towards professional license tests and available alternatives in teacher evaluation. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, Dhamar University, 5*, 48-72.

Al-Bahiji, A. A. A. (2015). *Anticipating the requirements for implementing the teaching profession license in the Kingdom of Saudi Arabia from the perspective of educational experts*. (Unpublished masters thesis). Al-Qassim University.

Al-Ghathbar, N. S. (2020). Obstacles to applying the professional license for general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Scientific Journal of Educational Sciences and Psychological Health, 2*(3), 195-240.

Al-Harbi, S., & Al-Munia, M. (2015). A proposed vision for a teaching license system for general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global experiences. *Arab Studies in Education and Psychology, 61*, 193-237.

Al-Humaida, A. B. A. Z. (2023). Obstacles to obtaining the professional license for Islamic education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Humanities and Administrative Sciences, 31*, 27-50.

Al-Kan'an, H. M. (2021). Challenges facing science teachers in obtaining the professional license. *Cairo University, 29*(3), 1-41.

Al-Monefi, A. S. (2009). Teaching license: A new vision for enhancing teacher performance. *The second forum for teachers, Kuwait University*, April.

Al-Mutairi, E. F. (2022). Reasons for the low scores of graduates in the professional license qualification test from their perspective. *Journal of Shuqra University for Humanities and Administrative Sciences, 9*, 141-170.

Al-Radi, A. S. (2017). A proposed vision for applying the teaching profession license in light of global professional standards. (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University.

Al-Zahrani, A. S. (2022). The role of the professional license in enhancing teacher performance from the perspective of science teachers in Makkah City. *Journal of Educational Sciences and Human Studies, Taiz University, 21*, 508-532.

Barzanji, Salwa Salem Hamza. (2024). The difficulties faced by mathematics teachers in obtaining professional licenses in Madinah. *Journal of Education, Al-Azhar University, 201*, 96-131.

Hamad, K. A. F., Al-Sha'er, A. D., & Al-Ashqar, A. M. (2015). The licensing entry for pre-service teacher preparation and professional development in Palestine. *Journal of Palestine University*, 8.

Ismail, M. R., Afifi, O. M., & Abu Zaid, E. A. W. (2016). A proposed program for the professional development of science teachers in Egypt in light of contemporary global trends for enhancing teaching performance. *Journal of Educational Sciences, Cairo University*, 70-121.

Ministry of Education. (2019). *Educational job regulations*. p. 1. Riyadh.

Peber, C., & Levy, P. (2018). *Qualitative research in social sciences* (Translated by Hanaa El-Gohary). National Project for Translation.

Saudi Commission for Evaluation and Training. (2020). Standards and professional pathways for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh.

المراجع الأجنبية: References

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design:* Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2010). *How teacher performance assessment can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.

Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224-235.

Heine, H. (2006). *Teacher certification systems*. Policy brief. Pacific Resources for Education and Learning, Honolulu, HI. Sponsored by the Department of Education, Washington, DC.

Al-Shawi, S. (2026). Emotional exhaustion and its relationship to mental health and academic achievement among Saudi university students, *Journal of Educational Science, 14* (3), 116 - 158. 10.54643/1951-014-003-004

Emotional exhaustion and its relationship to mental health and academic achievement among Saudi university students

Dr. Dr. Sulaiman bin Ibrahim Al-Shawi
Associate Professor of Mental Health and Psychological Counseling
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify the level of emotional exhaustion among Saudi university students, identify and determine the relationship between emotional exhaustion and mental health among Saudi university students, and reveal the nature of the relationship between emotional exhaustion and academic achievement among Saudi university students. To achieve these goals, the correlational survey method and the questionnaire were used to collect data. A sample of (375) students was selected. The results of the study showed that the level of emotional exhaustion among Saudi university students from the students' point of view was at a (medium) level of agreement, and that the level of mental health among Saudi university students was at a medium level. A negative positive relationship was also found between emotional exhaustion and mental health and academic achievement among Saudi university students.

Keywords: Emotional exhaustion, mental health, academic achievement, Saudi universities.

الشاوي ، سليمان. (2026). الإرهاق الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 116 - 158. 10.54643/1951-014-003-004

الإرهاق الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية

د. سليمان بن إبراهيم الشاوي[1]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية ، والكشف على العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية ، والعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة بلغ عددها (375) طالبًا وطالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؛ جاء بدرجة (متوسطة) ، وأن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة ، كما وجد علاقة طردية سلبية بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الإرهاق الانفعالي ، الصحة النفسية ، التحصيل الأكاديمي ، الجامعات السعودية.

(1) أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المشارك، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تمهيد:

يعد الاهتمام بتوفير الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات ، من الأمور المهمة التي تسعى إليه الجامعات المحلية والعالمية على حد سواء ، كي تساعد الطلبة على التميز وتحسين تحصيلهم الأكاديمي ، وخفض مستوى الإرهاق العاطفي لديهم ، حيث تلعب الصحة النفسية الجيدة عاملًا وقائيًا تجاه العديد من الاضطرابات النفسية التي ظهرت في هذا العصر الذي يشار إليه بأنه عصر الضغوط النفسية التي تؤثر على جميع مجالات الحياة والتي من بينها المجال التعليمي.

ويعاني الطالب ذو الإرهاق الانفعالي من عدة أعراض من بينها؛ الافتقار إلى الحماس والشعور بالإرهاق ، وضعف القدرة على الاستمرار في قاعة التدريس ، والفشل في المشاركة في الأنشطة التعليمية ، والشعور بضعف الكفاءة الذاتية وضعف الانتباه والتركيز في قاعة التدريس ، وضعف التحصيل الدراسي (حسن وأمين ، 2021 ، 1133).

ويعد الإرهاق الانفعالي من أكثر المظاهر التي تعبر عن ضعف الصحة النفسية لدى الطلبة ، فهو يؤثر على أفكارهم بحيث تصبح مشوشة ، وتكثر الأخطاء في أفكارهم وآراءهم التي تعبر عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو أنفسهم ، ونحو الأحداث الضاغطة التي تواجههم في مجالات الحياة المختلفة ، والإرهاق الانفعالي لا يمكن عزله عما يتعلمه الفرد من البيئة أو المجال المحيط به ، كما أنه يحدث اضطرابًا في التنظيم العقلي والصحة النفسية ، مما يكون لها أثر سلبي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (طه وآخرون ، 2024 ، 344).

كما يؤثر الإرهاق الانفعالي سلبًا على الصحة النفسية ، فيضعف من قدرته على تحمل الضغوط التي قد يتعرض لها في مواقف الحياة المختلفة ، فتحقيق الصحة النفسية للفرد تساعده على خفض الضغوط النفسية والأكاديمية ، وتمكنه من مواجهة مختلف المواقف ، وتحمل المسؤولية ، والاستقلالية ، والاعتماد على الذات ، كما تمكنه من التفكير الواقعي ، والقدرة على التنظيم ، والعمل الإبداعي ، والمرونة النفسية في التعامل مع المواقف الأكاديمية والحياتية (سليمان ونصراوين ، 2020 ، 112).

وقد أشارت منظمة الصحة العالمية إلى أن الصحة النفسية ليست مجرد انعدام الاضطرابات النفسية لدى الطلبة ، وإنما تمثل حالة من العافية لدى الطالب تكرس قدراته الخاصة والتكيف مع أنواع الإجهاد العادية ، والعمل بتفان وفعالية ، والإسهام في مجتمعة ، وتحسين أدائه الأكاديمي ، والتكيف مع البيئة الجامعية (قاجة وآخرون ، 2024 ، 60).

ولقد حظيت دراسة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي باهتمام كبير لدى الباحثين ، لأنه يعد معيارًا لقياس مستوى الكفاءة العلمية التعليمية ، كما أنه يعد من الأهداف التربوية التي تسعى الى تزويد الطالب بالمعارف والعلوم والمهارات التي تنمي قدراته الشخصية ، فهو يعد من المعايير الأساسية لتطوير العملية التعليمية ، واتخاذ القرارات التربوية ، والتعليمية ، والإدارية في الجامعات ، التي تساعد على توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعدهم على تحقيق الصحة النفسية ، وتخفض من مستوى الإرهاق لديهم (Engin , 2018).

حيث يؤثر الإرهاق الانفعالي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي ، ويعد من أكثر المتغيرات شيوعًا في المجتمع الجامعي ، فهو يؤدي إلى التأثير على سلوك الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي ، نتيجة للتوتر الناتج عن البيئة الجامعية ومتطلباتها المتعددة التي تزيد من الضغوط النفسية لديهم .(Oliveira , & Ramsden , 2021)

وتعمل الجامعات على تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ، وخفض الإرهاق الانفعالي لديهم ، ومساعدتهم على التعرف على قدراتهم والتخصصات الأكثر مناسبة لمستقبلهم العلمي والمهني ، وتقديم خبرات متنوعة لرعاية تلك القدرات في نطاق يصل فيه الطالب إلى مستوى مرتفع من تحقيق النجاح ، والتميز ، والصحة النفسية المناسبة (Quansah , 2022).

ويعد الإرهاق الانفعالي ذو تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ، فإذا فشل الطالب في التكيف مع محيطه الدراسي والاجتماعي والأسري ، تبدأ الاضطرابات النفسية والسلوكية في الظهور ، ويختل التوازن النفسي الانفعالي ، كما يؤثر على الصحة النفسية التي تمثل التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة للطالب ، وتمكنه من مواجهة الأزمات النفسية مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية ، وتحسن من مستواه الأكاديمي (خاطر ، 2018 ، 3).

وتشير نتائج عدد من الدراسات الحديثة إلى زيادة انتشار المشكلات الصحية والشعور بالإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات ، وهذا ما توصلت إليه دراسة تاين وآخرون (Tien et al , 2021) حيث وجدت أن أكثر من (13%) من طلبة الجامعات في فيتنام يعانون من الإرهاق الانفعالي ، والاكتئاب ، بينما توصلت دراسة شيلدون وآخرون (Sheldon , et al. , 2021) أن (25%) من طلبة الجامعات التي تناولتها (56) دراسة حول العالم يعانون من المشكلات الصحية ، كما توصلت نتائج دراسة تم تطبيقها على (19) جامعة في ثمان دول غربية أن ما نسبته (35%) من الطلبة المشاركين قد واجهوا وفق المعايير التشخيصية على الأقل مشكلة واحدة بالصحة النفسية ، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعات لديهم مستويات مرتفعة من الاكتئاب (الزيادات ، 2024 ، 19).

وهنا تتضح أهمية دراسة الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية ، لأن له ارتباط مع الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي ، ولأهمية تجويد حياة الطلبة في الجامعات وتوفير بيئة تعليمية مناسبة ، لذا جاءت هذه الدراسة لكي تسعى إلى تقصي موضوع الإرهاق الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية.

مشكلة البحث:

يعاني العديد من طلاب الجامعات في هذا العصر تحديات صحية ونفسية متعددة ، تتمثل بمجموعة من الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية ، التي قد تؤثر على صحتهم النفسية ، وعلى قدرتهم على التكيف مع البيئة الجامعة ، ومتطلبات التعليم الجامعي ، لذا تسعى الجامعات إلى توفير بيئة تعليمية واجتماعية وثقافية تساعد الطلبة على تحسين مستوى الصحة النفسية ، وتعزز من تحصيلهم الأكاديمي.

وتشير نتائج التقارير الحديثة إلى زيادة أعداد طلبة الجامعة الذين يعانون من الاضطرابات النفسية حيث توصلت نتائج مسح كبير تم تطبيقه على (19) جامعة في ثمان دول غربية أن ما نسبته (35%) من الطلبة المشاركين قد واجهوا وفق المعايير التشخيصية على الأقل مشكلة واحدة بالصحة النفسية ، كما أظهر طلبة الجامعة مستويات مرتفعة من الاكتئاب (الزيادات ، 2024 ، 19).

إن صعوبة تحقيق الصحة النفسية لدى الطلبة تؤثر على تكيفهم ، ويؤدي إلى ضعف المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، والتعاون مع الآخرين ، وعدم تقديم يد المساعدة لهم ، كما إن ضعف تحقيق مستوى مرتفع من الصحة النفسية يؤدي إلى ضعف الحالة الانفعالية ، ويعبر عن حالة نفسية غير سوية لدى الطلبة (بابحني ودرويش ، 2024 ، 13).

وتنطلق مشكلة الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة بين الإرهاق الانفعالي وتأثيره السلبي على الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ، والتي من بينها دراسة خاطر (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، وتوصلت دراسة شان وآخرون (Chen et al , 2023) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة البدنية والنفسية للعاملين ، أي كلما ارتفع مستوى الإرهاق الانفعالي انخفض مستوى الصحة النفسية.

كما توصلت بعض نتائج الدراسات إلى وجود ضعف في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ، حيث توصلت دراسة خاطر (2018) إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة ، بينما توصلت دراسة بني عواد (2018) إلى وجود بعض العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك فيصل ، والتي من بينها: الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب ، ثم جاءت الأسباب التعليمية ، بينما توصلت دراسة السلوم (2024) إلى أن درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي متوسطة ، وهي دون المأمول.

ومن تتضح أهمية دراسة الإرهاق الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي ، لذا جاءت هذه الدراسة والتي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية؟

أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث فيما يأتي:

1. ما مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟
2. ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟
3. ما العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟
4. ما العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف الدراسة بالتعرف على مستوى الإرهاق الانفعالي ، وتحديد مستوى الصحة النفسية ، والكشف عن العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية ، والعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

أهمية البحث:

تنبثق أهميَّةُ البحث في جانبين ، هما:

أولًا: الأهميةُ النظرية:

تَكمُن الأهميَّةُ النظرية للبحث من خلال التالي:

1. يؤمل أن يثري البحث الحالي المكتبة العربية من خلال ما سيقدمه من معلومات ومفاهيم حول مواضيع البحث المتعلقة بـ (الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي).
2. تكمن أهمية البحث في كونه يستهدف شريحة مهمة من شرائح المجتمع؛ وهم طلبة الجامعات ، الذين يعدون قادة المستقبل.
3. سيقدم البحث معلومات حول العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلبة ، يمكن أن يستفيد منها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تَكمُن الأهميَّةُ التطبيقية للبحث من خلال التالي:

1. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توفير المعلومات العلمية والموضوعية التي يمكن أن تساعد المسؤولين في الجامعات السعودية على إيجاد برامج إرشادية تساعد الطلبة على التغلب على الإرهاق الانفعالي.
2. قد تشجع نتائج هذه الدراسة الباحثين على إجراء بحوث ودراسات أخرى تهدف إلى تلبية احتياجات الطلبة من البرامج التي تساعدهم على خفض الإرهاق الانفعالي ، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي ، ومستوى الصحة النفسية لديهم.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تحديد مستوى الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية ، وتحديد العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث على الجامعات الحكومية التالية (جامعة الملك سعود ، وجامعة الملك عبد العزيز ، وجامعة القصيم).
- **الحدود البشرية**: اقتصر البحث على طلبة الجامعات التالية (جامعة الملك سعود ، وجامعة الملك عبد العزيز ، وجامعة القصيم).
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 1445-1446هـ.

مصطلحات البحث:

أولًا: الإرهاق الانفعالي:

يعرف الإرهاق الانفعالي بأنه: "شعور الفرد باستنزاف قدراته الانفعالية ، بسبب كثرة الأعباء والمهام بأشكالها المختلفة والمطلوبة منه تنفيذها وإتمامها في أفضل صورة ، والتي تنعكس تأثيرها على فقدان المتعة بالحياة" (طه وآخرون ، 2024 ، 341).

ويعرف الإرهاق الانفعالي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه:" شعور الطالب في الجامعات السعودية باستنزاف قدراته الانفعالية ، بسبب كثرة الأعباء الدراسية بأشكالها المختلفة والمطلوبة منه تنفيذها وإتمامها في أفضل صورة ، والتي تنعكس تأثيرها على فقدان المتعة في حياته الأكاديمية والشخصية ويقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على مقياس الإرهاق الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية".

ثانيًا: الصحة النفسية:

هي "حالة من الراحة النفسية التي تمكّن الشخص من مواجهة ضغوط الحياة ، وتحقيق إمكاناته ، والتعلّم والعمل بشكل جيد ، والمساهمة في مجتمعه المحلي. وهي جزء لا يتجزأ من الشعور بالصحة النفسية التي تعزز قدرات الفرد على اتخاذ القرارات وإقامة العلاقات وتشكيل العالم الذي نعيش فيه" (غباري وأبو شعيرة ، 2019).

وتعرف الصحة النفسية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها:" القدرة على مواجهة ضغوط الحياة في التعليم والعمل بفعالية والتكيف مع التحديات والضغوطات الحياتية ، والاستمتاع بمستوى عالٍ من الرضا الذاتي ، وتقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على مقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية".

ثالثًا التحصيل الأكاديمي:

يعرف التحصيل الأكاديمي بأنه "اكتساب الطالب المعارف ، والمهارات ، والخبرات المعرفية والمهارات العملية التي يستطيع أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة ، مستخدمًا في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والإدراك ، والقدرة على فهم المحاضرات واستيعابها" (Callahan , 2022: 96).

ويعرف التحصيل الأكاديمي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه:" اكتساب طلاب الجامعات السعودية الحكومية للمهارات والمعارف والخبرات العملية والعلمية نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية تمكنهم من النجاح في المساقات الدراسية.

الإطار النظري:

أولًا: الإرهاق الانفعالي:

يعرف الإرهاق الانفعالي بأنه: " ضعف قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته والسيطرة عليها ، تجاه المواقف والمشكلات التي يتعرض لها ، والمبالغة في الاستجابة لها ، وصعوبة إصدار أحكام سليمة ومناسبة تجاهها" (سليمان ، ونصراوين ، 2020 ، 111).

كما يمكن تعريف الإرهاق الانفعالي بأنه: "عملية استنفاذ القدرات والموارد الداخلية للفرد بسبب عبء العمل ، والصعوبات التي تواجهه ، والذي لا يستطيع الفرد تحمله ، وخاصة في المهن التي تتطلب تعامل الفرد مع الآخرين وجه لوجه" .(Park , 2019 , 442)

وفي هذه الدراسة يعرف الإرهاق الانفعالي بأنه: "شعور الطالب في الجامعات السعودية باستنزاف الموارد والمصادر الانفعالية ، بسبب كثرة الأعباء الدراسية بأشكالها المختلفة والمطلوب منه تنفيذها وإتمامها في أفضل صورة ، والتي تنعكس تأثيرها على فقدان المتعة في حياته الأكاديمية والشخصية".

أعراض الإرهاق الانفعالي وأسبابه:

وهناك بعض الأعراض التي تنشأ عن الإرهاق الانفعالي لدى الطلبة ، التي من بينها الأعراض التالية :(Chen et al , 2023)

- **أولًا: الأعراض الجسدية**: تتضمن الشعور بالإرهاق والركود ، وانخفاض المناعة والأمراض الشائعة والصداع في كثير من الأحيان واضطرابات النوم ، وعسر الهضم ، والتعب ، وغيرها.
- **ثانيًا: الأعراض الانفعالية**: وتتمثل بالشعور بالعجز والهزيمة والوحدة في العالم والنظرة السلبية وانخفاض الشعور بالرضا والإنجاز والملل ونقص الدافع والشعور بالركود وتدني احترام الذات والقلق والشعور الداخلي بالفراغ والقلق واليأس.
- **ثالثًا: الأعراض السلوكية**: وتتمثل في التجنب من تحمل المسؤوليات ، والذهاب إلى الدراسة متأخرًا ، وضعف التحصيل الأكاديمي ، وتدني التركيز في القيام بمهام العمل ، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات السليمة ، والشك الذاتي وفقدان الأداء وزيادة استهلاك المنبهات وقضاء وقت أقل للاسترخاء ، وضعف ممارسة الأنشطة الترفيهية ، والغضب الدائم ، وعدم الرضا عن الحياة الجامعية.

يمكن القول أن هناك عدة أسباب تؤدي الى الإرهاق العاطفي غير التي تم ذكرها من ضغوط العمل والضغوط الاقتصادية ، والضغوط الأسرية ، والتي من بينها: رتابة العمل وغياب الاستقلالية ، وكثرة مهام العمل أو قلته ، ومستوى المسؤوليات ، ونقص المعلومات حول الأهداف والوسائل التي يجب من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة ، والغموض في التخطيط والتنظيم ، إضافة الى نقص الدعم والمساندة ، إضافة إلى أن بعض العوامل المسببة للإرهاق العاطفي قد تكون داخلية وقد تكون نتيجة عوامل خارجية.

النظريات المفسرة للإرهاق الانفعالي

أولًا: نظرية روجرز:

ترى نظرية روجرز أن الإرهاق الانفعالي يحدث نتيجة ضعف قدرة الفرد على تحقيق التكيف ، والوصول إلى الصحة النفسية ، حيث ينتج ذلك من خلال المفاهيم التي يكونها الفرد بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وكذلك حول خبراته وعن الناس المحيطين به ، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته ، ولذا فان فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه وهذا ينعكس على مستوى شعوره بالارهاق الانفعالي (قارة والصافي ، 2021 ، 212).

ثانيًا: النظرية المعرفية:

ترى هذه النظرية أن شعور الأفراد بالارهاق الانفعالي ناتج عن وجود صعوبات في التكيّف السوي ، وهم يفكرون بطريقة غير منطقية وغير علمية؛ لذا يظهر لديهم بعض الاضطرابات النفسية ، لذلك يشعرون بالارهاق الانفعالي ، وترى هذه النظرية أن تحقيق التكيّف النفسي والاجتماعي السليم ينمي لدى الفرد القدرة على التحكم في انفعالاته ، ويمنحه القدرة على تحمل المسؤولية ، والشعور بالأمن النفسي ، من خلال الانفتاح على تجارب الآخرين وتغيير أفكاره السلبية نحو الآخرين والبيئة المحيطة به (طه وآخرون ، 2024 ، 349).

وفي هذا البحث يتبنى نظرية روجرز في تفسيرها للإرهاق الانفعالي ، التي ترى أنه يحدث نتيجة ضعف قدرة الفرد على تحقيق التكيف ، والوصول إلى الصحة النفسية ، نتيجة للمفاهيم التي يكونها الفرد بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وكذلك حول خبراته مع الناس المحيطين به ، لذا فان فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه وهذا ينعكس على مستوى شعوره بالإرهاق الانفعالي.

ثانيًا: الصحة النفسية:

عرّفت منظمة الصحة العالميّة مفهوم الصحة النفسيّة "Psychological health" بأنها:" تلك الحياة الغنيّة بالرفاهية والاستقلال والكفاءة العالية التي تعيشها الأجيال ضمن الإمكانيات الفكريّة والعاطفيّة" ، وبذلك فإن نصوص المنظمة تضم مدى قدرة الأفراد على تحقيق الرفاهية من خلال الإدراك والقدرات التي يمتلكونها في التعامل مع ما يحيط بهم من ضغوطات (Shin , 2018:2).

كما تعرف الصحة النفسية بأنها: "حالة عقلية انفعالية إيجابية ، مستقرة نسبيًا تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة ، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في المجتمع ، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية" (خاطر ، 2018 ، 11).

كما تعرف الصحة النفسية بأنها: "حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيًا شخصيًا وانفعاليًا واجتماعيًا أي مع (نفسه ومع بيئته) ، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادرًا على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة وسوية ، ويكون سلوكه طبيعيًا ، ويكون حسن الخلق" (بابحني ودرويش ، 2024 ، 16).

يمكن القول أن الصحة النفسية حالة عقلية انفعالية إيجابية ، مستقرة نسبيًا ، وتعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة ، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة للسلوك في مجتمع في وقت ما ، ومرحلة نمو معينة ، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية.

أهمية الصحة النفسية:

يسعى علم الصحة النفسية إلى تحقيق تطور الفرد وتقدم المجتمع وتحقيق الرضا الشخصي والاجتماعي ، ويتجلى أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع في التالي (مطاوع ، 2024 ، 81):

- **أولًا: أهميتها بالنسبة للفرد:** تنمية وتطوير الشخصية الشاملة للفرد وتمكينه للقيام بدوره الاجتماعي والمنهي بكافة تحدياته ، وتعزيز الوعي بقدراته واستعداداته ومواهبه واستغالها بشكل أمثل ، بالإضافة لتحقيق التوافق النفسي للفرد ومساعدته على أن يكون قادرًا على دراسة ومعالجة التحديات المرتبطة بنمو الفرد ومشكلاته.
- **ثانيًا: أهميتها بالنسبة للمجتمع:** من خلال معالجة الأمراض والاضطرابات النفسية التي تؤثر سلبًا على الصحة النفسية للأفراد ، والعمل على توفير الخدمات الإرشادية والعلاجية لكافة الأفراد من خلال توفير الدعم النفسي والتغلب على السلوكيات الضارة وتعزيز القدرات الإيجابية.

كما تكمن أهمية الصحة النفسية بأنها تجعل الفرد أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي؛ مما يجعله يسلك السلوك الذي يساعده على الاتزان والنضج الانفعالي ، والرضا عن الحياة وعلى الذين يتعاملون معه ، فهي تجعل الفرد يتعامل مع الآخرين معاملة واقعية بعيدة عن التهور والاندفاع. كما أن الذي يتمتع بصحة نفسية يكون قادراً على توليد الأفكار الواقعية ، واتخاذ القرارات السليمة ، وهي لها تأثير كبير على جميع مجالات الحياة ، فهي تؤثر على: التعليم والصحة والاقتصاد والسياسة والثقافة ، فكلما كان العاملون في هذه المجالات متمتعين بالصحة النفسية نهضوا بها (ساسي وأبو خزام ، 2023 ، 106).

فأهمية الصحة النفسية تمكن في قدرتها على تمكين طالب الجامعة من التكيف مع محيطه ، وتساعده على تحسين علاقاته مع الآخرين ، ورضاه عن حياته الاجتماعية والأكاديمية ، كما أنها تساعد على حل المشكلات التي قد تواجهه بالحياة أو في الجامعة ، وتساعده على زيادة ثقته بنفسه ، وتزيد من دافعيته نحو العمل والإنجاز.

خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية:

تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بعدة خصائص تميزها عن الشخصية المرضية ، وفيما يلي أهم هذه الخصائص (الضريبي والأبيض ، 2024 ، 1056):

- **أولًا: الشعور بالسعادة مع النفس:** وهي تشير إلى الراحة النفسية من التجارب السابقة ، والتوجه نحو المستقبل بسعادة ، والاستفادة من خبرات الحياة في إشباع الحاجات والدوافع الأساسية ، والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة ، ووجود اتجاه متسامح نحو الذات ، واحترام النفس والثقة بها.
- **ثانيًا: التوافق النفسي:** هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف من خلالها الشخص إلى أن يغير سلوكه؛ والبحث عن علاقة أكثر توافقًا بينه وبين البيئة.
- **ثالثًا: الشعور بالسعادة مع الآخرين:** وهو يشمل حب الآخرين والثقة بهم ، واحترامهم وتقبلهم ، ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين ، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة ، والانتماء للجماعة ، وخدمة الآخرين ، وتحمل المسؤولية الاجتماعية ، والاندماج في المجتمع.
- **رابعًا: تحقيق الذات واستغلال القدرات:** وهو يشير إلى فهم النفس ، والتقييم الواقعي ، وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات ، وتقبل مبدأ الفروق الفردية ، واحترام الفروق بين الأفراد ، وتقدير الذات حق قدرها ، واستغلال القدرات والإمكانيات لتحقيق النجاح في الدراسة والعمل.
- **خامسًا: القدرة على مواجهة مطالب الحياة ومشكلاتها:** ويتم من خلال النظرة السليمة للحياة ومشكلاتها اليومية ، وتقبل الواقع والبصيرة والمرونة والإيجابية ، والقدرة على مواجهة إحباطات الحياة اليومية ، والترحيب بالخبرات والأفكار الجديدة ، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه.

ويمكن القول بأن الأفراد الذين يتمتعون بصحة نفسية عالية لديهم قدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي ، وقدرة على التعامل مع الضغوط التي تواجههم ، ومستوى مرتفع من التوافق النفسي مع الذات ، ويشعرون بالرضا والسعادة عن حياتهم المهنية والاجتماعية ، وحب الآخرين.

ثالثًا: التحصيل الأكاديمي:

يعرف التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين بأنه "درجة استيعاب الطلبة لما حصلوا عليه من خبرات عملية محدد من خلال تعلمهم للمساقات الجامعية المختلفة ، والتي تمكنهم من اجتياز الاختبارات التحصيلية التي تقيمها الجامعة لكل مساق دراسي (الحارثي ، 2020 ، 486).

ويعرف حسن وأمين (2021 ، 1036) التحصيل الأكاديمي بأنه: " اكتساب الطالب الجامعي المهارات والمعارف والخبرات التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية ، معتمدًا على قدراته وفهمه لما يمر به من خبرات تعليمية".

كما يعرف التحصيل الأكاديمي بأنه: "محصِّلة ما يتعلمه الطالب الجامعي من خلال تعلمه للمحتوى التعليمي ، ويُعبر عن المستوى الذي يُحقِق عند الطالب أهدافهُ العملية التعليمية" (براي ، 2023 ، 9).

وفي هذه الدراسة يعرف التحصيل الأكاديمي بأنه: "درجة اكتساب طلاب الجامعات السعودية الحكومية المهارات والمعارف والخبرات العملية والعلمية التي تمكنهم من النجاح في المساقات الدراسية ، وتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها".

العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي:

هناك عدة اتجاهات اهتمت بالإنجاز الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه والتي من بينها التالي (الحارثي ، 2020 ، 487):

- **أولًا: الاتجاه الأول: العوامل الذاتية والشخصية:** يعتبر الطالب هو المسؤول عن إنجازه وتقدمه الأكاديمي ، بما يمتلكه من إمكانيات وسمات شخصية وانفعالية وخصائص خلقية وقدرات عقلية.
- **ثانيًا: الاتجاه الثاني: العوامل الاجتماعية:** وتشمل الجوانب الاجتماعية وعلاقات الطالب مع الآخرين ، وتكيفه مع المحيطين به ، كما تلعب النواحي الاقتصادية والثقافية للأسرة ، دورًا كبيرًا ، وعدد الأخوة والأخوات وترتيب الطالب بينهم.
- **ثالثًا: الاتجاه الثالث: العوامل البيئية:** وهي لها تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي للطالب ، وتشمل البيئة الجامعية ككل ومنها: أعضاء هيئة التدريس ، والزملاء والاختبارات والتجهيزات والمختبرات الجامعية والنظام الجامعي.

أساليب وطرق التعرف على ضعف التحصيل الأكاديمي:

هناك عدد من الأساليب والطرق العلمية التي تساعد على التعرف على ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة ، التي من بينها التالي:

1. دراسة حالة الطالب: يمكن معرفة الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض من خلال دراسة مستوى تكيفه مع أقرانه في الجامعة ، وتحديد المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها ، ودرجة مشاركته في المساقات الدراسية (حسن وأمين ، 2021 ، 1072).
2. السجلات التراكمية للتحصيل الدراسي: ويتم من خلال مراجعة وتحليل السجلات التراكمية للتحصيل الأكاديمي للطالب ، وتحديد الدرجات الخام في المساقات الدراسية المختلفة ، وتحديد ترتيبه بين أقرانه في الاختبارات الفصلية أو التي تقام في نهاية الفصل الدراسي (خاطر ، 2018 ، 31).
3. آراء أعضاء هيئة التدريس: يعد الأخذ بآراء أعضاء هيئة التدريس في المادة الدراسية من العوامل المهمة لتحديد مستوى الطالب الأكاديمي؛ لأن عضو هيئة التدريس يعلم الكثير عن طلابه من حيث المستوى الأكاديمي ، ودرجة امتلاك الطالب للمعارف والمهارات والقدرات ، والاهتمامات ، ومستوى دافعيته للتعلم (السلوم ، 2024 ، 268).
4. المقابلات الشخصية: يمكن للمقابلات مع الطالب نفسه أو والديه أن توفر بيانات متنوعة عن الحالة الأكاديمية والصحية والانفعالية والاجتماعية للطالب ، وتمكن من فهم المشكلات التي تؤثر على تحصيله الأكاديمي (قارة والصافي ، 2021 ، 125).
5. اختبارات الذكاء: حيث يتم من خلالها قياس القدرة العقلية للطالب؛ للتأكد من ارتفاع مستوى ذكائه ، وقد ظهرت اختبارات الذكاء؛ نتيجةً للتطور الذي ظهر في حركة القياس النفسي على يد العالم الفرنسي بينيه (Binet) ، وبظهور مقياس ستانفورد بينيه ، وبعد ذلك ظهرت مقاييس أخرى للقدرة العقلية ، منها مقياس وكسلر للذكاء ، والتي من خلالها يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (براي ، 2023 ، 26).
6. اختبارات التحصيل الأكاديمي: حيث يمكن لاختبارات التحصيل المقننة والشاملة ، أن تقيس مستوى التحصيل المعرفي والأكاديمي لدى الطلبة ، وقياس العمليات المعرفية العليا ، والتفكير ومستويات الذكاء المتعددة لديهم (ابن عياد ، 2023 ، 279).

ومن هنا نستطيع القول أن أساليب التعرف على ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في الجامعات متنوعة ومختلفة من طالب إلى آخر ، ويجب استخدام أكثر من طريقة لتحديد الضعف في التحصيل الأكاديمي ، وليس فقط الاعتماد على اختبارات التحصيل الأكاديمي ، لأنه يعد جزء من الأساليب التي يمكن أن توفر معلومات علمية ودقيقة على مستوى الطلبة ، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي ، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات العملية التي لا تقيسها اختبارات التحصيل ، ولذلك من الضروري الاستعانة برأي أعضاء هيئة التدريس ، ومقابلة الطلبة ، وتحديد مستوى معرفتهم ، وما اكتسبوه من مهارات ومعلومات علمية وعملية في المساقات الدراسية.

العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الدراسي

يشير ساسي وأبو خزام (2023 ، 106) إلى وجود ارتباط وعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية ، حيث وجد أن لصحة النفسية تمكن الفرد من التكيف الاجتماعي ، وهذا يساعده على تحقيق الاتزان والنضج الانفعالي ، والرضا عن الحياة مما يساهم في خفض مستوى الإرهاق الانفعالي لدى الفرد.

وقد توصلت دراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) إلى وجود علاقة بين الإرهاق العاطفي على الصحة النفسية. كما توصلت دراسة شان وآخرون (Chen et al , 2023) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة البدنية والنفسية للعاملين.

كما تشير نتائج عدد من الدراسات إلى وجود تأثير وعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ، حيث يؤثر سوء تكيف الطالب على محيطه الدراسي والاجتماعي والأسري ، ويختل التوازن النفسي الانفعالي لديه ، وتزيد من المشكلات الصحة والنفسية ، التي تؤثر سلبًا على تحصيله الأكاديمي (خاطر ، 2018 ، 3).

كما وجد أن تحقيق الصحة النفسية لدى الطلبة تؤثر على تكيفهم في الحياة التعليمية ، والاجتماعية ،

مما يؤكد على وجود علاقة بين الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي (خاطر ، 2018).

ومن هنا يتضح وجود علاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، لذا يجب العمل على توفير بيئة تعليمية جاذبة ومناسبة للطلبة ، وتلبي احتياجاتهم ، وتقلل من مستوى الإرهاق الانفعالي لدى الطلبة ، ويحقق لهم الصحة النفسية ، بما يعزز من تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية ، تم التوصل إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة ، والتي تم عرضها حسب سنة نشرها من الأقدم إلى الأحدث ، ومن هذه الدراسات:

دراسة السعايدة والخطيب (2017) التي هدفت إلى التعرف على أبرز أساليب الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة تكونت من (203) طالبًا وطالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية وجميع أساليب الحياة لدى طلبة جامعة جدارا الأردنية ، وكانت العلاقة بين بعد الوظائف الاجتماعية دالة مع أسلوب الحياة المنتمي ، في حين أن باقي الارتباطات لبعد الوظائف الاجتماعية وأساليب الحياة لم تكن ذات دلالة إحصائية.

بينما كشفت دراسة خاطر (2018) عن مستوى الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الارتباطي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة تكونت من (332) طالبًا وطالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ، وأن مستوى الصحة النفسية لديهم جاءت بدرجة متوسطة ، ووجد فروق في استجابة عينة الدراسة حول مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية ومكان السكن وترتيب الولادة.

واهتمت دراسة ديكيرت وآخرون (Deckert et al, 2018) بتحديد العلاقة بين ظروف العمل النفسية والاجتماعية والإرهاق العاطفي ، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج المكتبي (الوثائقي) حيث تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولتها ، حيث تم تحليل نتائج دراسة واحدة تناولت ظروف العمل النفسية الاجتماعية وعلاقتها بالإرهاق الانفعالي ، وخمس دراسات تناولت موضوع الإرهاق الانفعالي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين ظروف العمل النفسية الاجتماعية ومستوى الإرهاق الانفعالي ، وأن متطلبات العمل المرتفعة بشكل خاص تلعب دورًا في رفع مستوى الإرهاق الانفعالي لدى الأفراد ، كما توصلت النتائج إلى وجود أساليب متعددة للحد من متطلبات العمل المرتفعة التي تؤثر على رفع

مستوى الإرهاق الانفعالي ، والتي من بينها: تعزيز حرية اتخاذ القرار لدى العاملين ، وتحسين المناخ الاجتماعي في مكان العمل ، وتعزيز رضاهم عن المؤسسات التي يعملون بها.

وهدفت دراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) إلى التعرف على تأثير الإرهاق العاطفي على الصحة النفسية لدى الممرضين والممرضات العامين في هويلفا الإسبانية خلال جائحة كورونا ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة الدراسة من الممرضات والممرضين ، بلغ عددها (48) من الممرضين ، و(270) من الممرضات وتوصلت النتائج إلى وجود درجة أعلى من الإرهاق الانفعالي لدى الممرضين والممرضات العاملين مع المصابين بفيروس كورونا بشكل مباشر مقارنة مع غير العاملين معهم ، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى الممرضين والممرضات.

وركزت دراسة يولي (Ulya , 2022) في التعرف على مستوى الإرهاق الانفعالي والأكاديمي لدى الطالبات اللواتي يحفظن القرآن الكريم في معهد نور الهدى ، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ، وتم استخدام مقياس الإرهاق الأكاديمي والانفعالي ، وتم تطبيق الدراسة على (37) طالبة من اللواتي يحفظن القرآن الكريم ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسطة من الإرهاق الأكاديمي لدى لطالبات اللواتي يحفظن القرآن الكريم في معهد نور الهدى ، كما وجد مستوى متوسط من الإرهاق الانفعالي لدى لطالبات اللواتي يحفظن القرآن الكريم في معهد نور الهدى.

وهدفت دراسة بروجمان وآخرون (Brugman et al , 2022) إلى التعرف على مستوى الصدمة الثانوية والإرهاق الانفعالي لدى مقدمي الرعاية الصحية العقلية وتحديد الدور الوسيط للدعم الاجتماعي. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة الدراسة من العاملين في مقدمي الرعاية الصحية العقلية ، والبالغ عددهم (593) فردًا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أخصائي الصحة العقلية يعاني من مستويات ضعيفة من الصدمات الثانوية ، وأن مستويات الإرهاق الانفعالي لديهم جاء بدرجة متوسطة ، وخاصة الأفراد الذين يتلقون الكثير من الدعم الاجتماعي ، ووجد أن العلاقة بين الصدمة الثانوية والإرهاق الانفعالي تتوسط جزئيًا الدعم الاجتماعي ، حيث وجد أن الدعم الاجتماعي الذي يقدم لمقدمي الرعاية الصحية العقلية متوافر بشكل جيد.

كما اهتمت دراسة الزيادات (2023) بالتعرف على مشكلات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية ، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (501) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس والماجستير في الجامعة الأردنية ، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى مشكلات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية جاء بدرجة متوسطة ، وجاءت المشكلات المتعلقة بالخلل الوظيفي الاجتماعي بالمرتبة الأولى ، بينما جاءت المشكلات المتعلقة بالقلق ثانيا ، وجاء بالترتيب الثالث المشكلات المتعلقة بالأعراض الجسدية ، ثم جاء بالترتيب الأخير المشكلات التي تتعلق بالاكتئاب الشديد.

بينما هدفت دراسة حميدان وأحمد (2023) إلى تحديد مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية. ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة تكونت من (106) طالبًا وطالبة من مرحلة البكالوريوس والماجستير من طلبة التربية الخاصة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية جاء بدرجة متوسطة ، كما وجدت الدراسة فروق في مستوى الصحة النفسية لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية وجاء لصالح طلبة الماجستير ، بينما لم يتم تواجد فروق تعزى لباقي متغيرات الدراسة.

وأما دراسة شان وآخرون (Chen et al, 2023) فقد تناولت تحديد تأثير الإرهاق الانفعالي على الصحة البدنية والنفسية للعاملين في مجال الصحة النفسية ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، والاستبانة لجمع البيانات ، وتم اختيار عينة بلغ عددها (120) فردًا من العاملين في مجال الصحة ، وهم: أخصائيو إعادة التأهيل وخبراء التغذية وعلماء النفس السريري وأخصائيو الأشعة ومعالجو الجهاز التنفسي والصيادلة والأطباء الشرعيين وأخصائي السمع ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة البدنية والنفسية للعاملين في مجال الصحة النفسية كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير للعمل على الصحة البدنية والعقلية ويزيد من القدرة التنبؤية إلى 59.7% من تحديد مستوى الإرهاق الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية.

كما هدفت دراسة المطاوع (2024) إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل ، وتحديد العلاقة بين مستوى التفكير الإيجابي ومستوى أبعاد الصحة

النفسية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت عينة الدراسة من (203) طالبة ، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ، واستبانة الصحة النفسية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة ، كما وجدت النتائج علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي وأبعاد الصحة النفسية لديهم.

بينما دراسة السلوم (2024) اختبرت تحديد درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي ، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة ، وتم اختيار عينة تكونت من (65) طالبًا من خريجي برامج الماجستير ، ومن الحاصلين في التحصيل الأكاديمي على درجة (5 من 5) ، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة ، كما توصلت الدراسة إلى أن المكونات البحثية أعلى تأثيرًا لرفع التحصيل الأكاديمي ، ثم جاء المكون الشخصي للطالب ، ثم المكون المادي ، وأخيرًا جاء المكون التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود علاقة بين الإرهاق الانفعالي وتأثيره السلبي على الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ، والتي من بينها دراسة خاطر (2018) ودراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) ودراسة شان وآخرون (Chen et al , 2023) والتي توصلت إلى أنه كلما ارتفع مستوى الإرهاق الانفعالي انخفض مستوى الصحة النفسية. وفيما يلي التعليق على الدِّراسَات السابقة من حيث وجه الشبه والاختلاف مع الدِّراسَة الحاليَّة:

أولًا: أوجه الشبه بين البحث الحاليِّ والدِّراسَات السابقة:

- اتفقت الدِّراسَة الحاليَّة مع بعض الدِّراسَات السابقة في اختيار عينتها من طلبة الجامعات ، والتي من بينها دراسة خاطر (2018) ، دراسة الزيادات (2023) ، دراسة حميدان وأحمد (2023) ، دراسة المطاوع (2024) ، دراسة السلوم (2024).

- واتفقت هذه الدِّراسَة مع بعض الدِّراسَات السابقة ، في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، والتي من بينها دراسة خاطر (2018) ، دراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) ، دراسة المطاوع (2024).
- واتفقت الدِّراسَة مع بعض الدِّراسَات السابقة في استخدام الاستبانة في جمع البيانات ، والتي من بينها دراسة خاطر (2018) ، دراسة بروجمان وآخرون (Brugman et al , 2022) ، دراسة الزيادات (2023) ، دراسة حميدان وأحمد (2023) ، دراسة السلوم (2024).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين البحث الحاليِّ والدِّراسَات السابقة:

- اختلفت الدِّراسَة الحاليَّة مع بعض الدِّراسَات السابقة في اختيار عينتها من طلبة الجامعات ، والتي من بينها: دراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) التي كانت عينتها من المرضين ، دراسة بروجمان وآخرون (Brugman et al , 2022) التي كانت عينتها من الأخصائيين النفسيين ،
- اختلفت الدِّراسَة الحاليَّة مع بعض الدِّراسَات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التي من بينها: دراسة ديكيرت وآخرون (Deckert et al , 2018) التي استخدمت المنهج الوثائقي ، دراسة بروجمان وآخرون (Brugman et al , 2022) التي استخدمت المنهج المسحي ، دراسة الزيادات (2023) التي استخدمت المنهج التحليلي ، دراسة حميدان وأحمد (2023) التي استخدمت المنهج المسحي ، دراسة السلوم (2024) التي استخدمت المنهج المسحي.
- واختلفت الدِّراسَة مع بعض الدِّراسَات السابقة في استخدام الاستبانة في جمع البيانات ، والتي من بينها دراسة ديكيرت وآخرون (Deckert et al , 2018) التي استخدمت أداة تحليل المحتوى ، دراسة المطاوع (2024) التي استخدمت مقياس التفكير الإيجابي إضافة إلى الاستبانة ،

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدِّراسَات السابقة ، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد موضوعات الإطار النظري ، وفي بناء أداة الدراسة ، وفي تحديد الدراسات التي اتفقت نتيجتها مع نتائج الدراسة الحالية عند مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

رابعًا: أوجه تميز البحث الحاليِّ:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من الدراسات الحديثة -في حدود علم الباحث- التي تناولت متغيرات الدراسة المتعلقة بتحديد العلاقة بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفيِّ الارتباطي في هذه الدِّراسة؛ لأنه الأنسبُ لها.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الجامعات السعودية التالية: جامعة الملك سعود ، وبلغ عددهم (63002) طالبًا وطالبة ، وجامعة الملك عبد العزيز ، والبالغ عددهم (117096) طالبًا وطالبة ، وجامعة القصيم ، والبالغ عددهم (72000) طالبًا وطالبة ، للعام (2025).

عينة البحث:

تم توزيع أداة البحث على مجموعة من الطلبة في الجامعات السعودية من عينة الدراسة بلغ عددها (450) استبانة ، وقد تم توزيعها إلكترونية ، وصل منها (375) استبانة ، وهو يمثل ما نسبته (83.33) من عينة البحث.

أداة البحث:

تم بناء استبانة موجهة لطلبة الجامعات السعودية ، وقد استند الباحث في بنائها من خلال القيام بالإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.
- مراجعة أدوات جمع المعلومات المتعلقة بالعلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ، لتحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها.

- بناء الاستبانة بصورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
- تعديل الاستبانة بما يتفق مع أراء المحكمين ، وإخراجها بصورتها النهائية ، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من محورين ، هما:

المحور الأول:

مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، وقد تكون من بعدين هما: البعد الأول: الإرهاق الانفعالي الداخلي ، وتكون من (9) عبارات ، والبعد الثاني: الإرهاق الانفعالي الخارجي ، وتكون من (9) عبارات.

المحور الثاني:

مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية: وقد تكون من (16) عبارة.

صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق أداة البحث من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أولًا: صدق المحكمين (الظاهري) للاستبانة:

بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها ، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه ، مع وضع التعديلات والاقتراحات المناسبة التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة ، وقد تم تعديل بعض الفقرات من النواحي اللغوية.

ثانيًا: صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي) للاستبانة:

بعد أن تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة ، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة البحث بلغ عددها (30) طالبًا ، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، والجدول رقم (1) يوضح نتائج صدق البناء على مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

جدول (1)

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الإرهاق الانفعالي الداخلي		الإرهاق الانفعالي الخارجي	
1	0.734**	1	0.708**
2	0.756**	2	0.751**
3	0.765**	3	0.508*
4	0.687**	4	0,519*
5	0.748**	5	0.709**
6	0.522*	6	0.732**
7	0.534*	7	0.717**
8	0.714**	8	0.703**
9	0.746**	9	0.729**
الدرجة الكلية 0.722**		الدرجة الكلية 0.721**	

** دالة عند مستوى دلالة 0.01 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من نتائج الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع فقرات محور مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي ، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

الصدق العاملي لمحور مستوى الإرهاق الانفعالي:

لتحديد الصدق العاملي لمحور مستوى الإرهاق الانفعالي للاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha if item deleted وذلك لحذف العبارات ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية ، والجدول رقم (2) يوضح تلك النتائج:

جدول (2)

ارتباط العبارات بالدرجة الكلية على مستوى الإرهاق الانفعالي ومعامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة

العبارة	الارتباط الكلي للعبارة في الإرهاق الانفعالي الداخلي	معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة	العبارة	الارتباط الكلي للعبارة في الإرهاق الانفعالي الخارجي	معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
1	0.734	0.754	1	0.708	0.734

العبارة	الارتباط الكلي للعبارة في الإرهاق الانفعالي الداخلي	معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة	العبارة	الارتباط الكلي للعبارة في الإرهاق الانفعالي الخارجي	معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
2	0.756	0.818	2	0.751	0.734
3	0.765	0.789	3	0.508	0.734
4	0.687	0.713	4	0,519	0.734
5	0.748	0.793	5	0.709	0.734
6	0.522	0.701	6	0.732	0.734
7	0.534	0.655	7	0.717	0.734
8	0.714	0.764	8	0.703	0.734
9	0.746	0.812	9	0.729	0.734

يتضح من نتائج الجدول (2) أن جميع عبارات مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية ترتبط بشكل إيجابي مع الدرجة الكلية للبعد ، ولا يوجد عبارات سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية للبعد ، لذلك لا يوجد عبارات يمكن حذفها على هذا المحور. والجدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمحور مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية لجميع عبارات محور مستوى الصحة النفسية

لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.685**	7	0.683**	13	0.520*
2	0.676**	8	0.758**	14	0.702**
3	0.708**	9	0.715**	15	0.717**
4	0.754**	10	0,512*	16	0.746**
5	0.728**	11	0.713**		
6	0.663**	12	0.510*		
الدرجة الكلية 0.728**					

** دالة عند مستوى دلالة 0.01 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمحور مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، معاملات جيدة لأغراض

البحث العلمي ، حيث جاءت جميعها عند مستوى دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، وهذا يُعد مؤشرا على صدق البناء الداخلي لهذا المحور.

الصدق العاملي لمحور مستوى الصحة النفسية:

لتحديد الصدق العاملي لمحور مستوى الصحة النفسية للاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha if item deleted ، وذلك لحذف العبارات ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية ، والجدول رقم (4) يوضح تلك النتائج:

جدول (4)

ارتباط العبارات بالدرجة الكلية على مستوى الصحة النفسية ومعامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة

العبارة	الارتباط الكلي للعبارة في الإرهاق الانفعالي الداخلي	معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
1	0.685	0.709
2	0.676	0.701
3	0.708	0.732
4	0.754	0.813
5	0.728	0.786
6	0.663	0.675
7	0.683	0.702
8	0.758	0.811
9	0.715	0.767
10	0,512	0.632
11	0.713	0.749
12	0.510	0.634
13	0.520	0.645
14	0.702	0.737
15	0.717	0.745
16	0.746	0.759

يتضح من نتائج الجدول (4) أن جميع عبارات مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية ترتبط بشكل إيجابي مع الدرجة الكلية للبعد ، ولا يوجد عبارات سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية للبعد ، لذلك لا يوجد عبارات يمكن حذفها على هذا المحور.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور وأبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات ، وذلك بعد تطبيقها على (30) فردًا من خارج عينة الدراسة ، والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات للاستبانة على جميع أبعادها:

جدول (5)

قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور وأبعاد الاستبانة

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	أبعاد الاستبانة
مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية	18	0.89
بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي	9	0.88
بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي	9	0.87
مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية	16	0.87
الدرجة الكلية للاستبانة	27	0.90

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي ، حيث بلغت معاملات الثبات على محور مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية (0.89) ، في حين بلغت معاملات الثبات على محور مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية (0.87) ، بينما بلغت معاملات ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (0.90).

درجات مقياس الاستبانة:

يوجد لكل عبارة خمس مستويات ، بحيث تُعطَى الدرجة (1) لـ "منخفضة جدًّا" ، والدرجة (2) لـ "منخفضة" ، والدرجة (6) لـ "متوسطة" ، والدرجة (4) لـ "عالية" ، والدرجة (5) لـ "عالية جدًا" ، وقد تم رصد الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ لتحديد درجة الموافقة على فقرات كل محور من محاور الاستبانة ، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (6)

درجة الموافقة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
1	منخفضة جدًا	من 1 إلى 1.80
2	منخفضة	من 1.81 إلى 2.60

الرقم	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
3	متوسطة	من 2.61 إلى 3.40
4	عالية	من 3.41 إلى 4.20
5	عالية جدًا	من 4.21 إلى 5.00

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات ، سيتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation؛ لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach؛ لحساب معامل الثبات للمحاور المختلفة لأداة الدراسة.
- استخدام التكرارات Frequencies ، والمتوسط الحسابي Means ، والانحراف المعياري Std Deviations لترتيب العبارات وتحديد درجة موافقة استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات مستوى الإرهاق الانفعالي ، والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية.
- استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient ، لتحديد العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية.

نتائج الدراسة الميدانية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

لتحديد مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؛ حُسبت التكرارات ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والترتيب لعبارات أبعاد هذا المحور ، كما هي موضّحة في الجدول رقم (7):

جدول (7)

جميع أبعاد محور مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

البُعَد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقةِ	الترتيب
الإرهاق الانفعالي الداخلي	2.78	1.19	متوسطة	2
الإرهاق الانفعالي الخارجي	2.97	1.24	متوسطة	1
الدرجة الكلية لجميع الأبعادِ	2.87	1.21	متوسطة	

تُشير النتائج المُتَعَلِّقَة بالجدول (7) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد محور: مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؛ بلغ (2.87) ، بانحراف معياري (1.21) ، ويقع هذا المتوسط بالمستوى الثالث من درجات الموافقة: أي بدرجة موافقة (متوسطة) ، وقد جاء بالترتيب الأول: بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي ، بمتوسط حسابي بلغ (2.97) ، بدرجة موافقة (متوسطة) ، بينما جاء بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي بالترتيب الثاني: بمتوسط حسابي بلغ (2.78) ، بدرجة موافقة (متوسطة) ، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى أن مستوى الإرهاق الانفعالي لدى طلبة الجامعات السعودية يقع ضمن المستوى المتوسط ، وهذا يعود لوجود ضغوط نفسية وأكاديمية يتعرض لها الطلبة تتعلق بمتطلبات النجاح في المساقات الدراسية ، لذا جاء مستوى بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي أعلى من مستوى الإرهاق الانفعالي الداخلي للطلبة ، كما أن البيئة الاجتماعية للجامعية تختلف عن بيئة المدرسة مما يكون له أثر على رفع مستوى الإرهاق الانفعالي لدى بعد الطلبة ، خاصة الذين يجدون صعوبات في التكيف مع البيئة الجديدة ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يولي (Ulya , 2022) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسطة من الإرهاق الانفعالي لدى لطالبات اللواتي يحفظن القرآن الكريم في معهد نور الهدى.

أولًا: النتائج المتعلقة ببعد الإرهاق الانفعالي الداخلي: حُسبت التكرارات ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والترتيب لعبارات هذا الأبعد ، كما هي موضحة في الجدول رقم (8).

جدول (8)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة على بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
4	أشعر بانخفاض دافعيتي نحو التعليم.	ك	91	104	83	52	45	3.39	1.22	متوسطة	1
		%	24.3	27.7	22.1	13.9	12.0				
7	أشعر بالدجر عندما يكون اليوم الدراسي طويلًا	ك	108	65	47	87	68	3.15	1.03	متوسطة	2
		%	28.8	17.3	12.5	23.2	18.1				
5	أجد صعوبة في الاستمتاع بوقتي بسبب الإرهاق	ك	131	31	44	90	79	3.12	1.15	متوسطة	3
		%	34.9	8.3	11.7	24.0	21.1				
3	أشعر بعدم قدرتي على إنجاز المهام المطلوبة مني في مجال التعليم	ك	96	57	68	64	90	3.01	1.19	متوسطة	4
		%	25.6	15.2	18.1	17.1	24.0				
1	أشعر بالتشاؤم أثناء فترة الاختبارات الجامعية	ك	80	79	52	61	103	2.92	1.18	متوسطة	5
		%	21.3	21.1	13.9	16.3	27.5				
8	يمنعني الإرهاق الانفعالي من قضاء وقت ترفيهي	ك	16	37	163	98	61	2.59	1.01	منخفضة	6
		%	4.3	9.9	43.5	26.1	16.3				
2	أفقد قدرتي على تحقيق تقدير مرتفع	ك	12	18	158	98	89	2.37	0.99	منخفضة	7
		%	3.2	4.8	42.1	26.1	23.7				
6	أشعر باستنزاف طاقتي طوال اليوم الدراسي	ك	21	27	75	155	97	2.25	1.09	منخفضة	8
		%	5.6	7.2	20.0	41.3	25.9				
9	أشعر بالإرهاق صباحًا قبل ذهابي للجامعة	ك	18	31	94	104	128	2.22	1.14	منخفضة	9
		%	4.8	8.3	25.1	27.7	34.1				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الانحراف المعياري			
2.78			متوسطة					1.19			

تشير نتائج الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات على بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي ، وعددها (9) عبارات بلغ (2.78) ، وبانحراف معياري (1.19) ، أي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على مستوى بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي ، وتبين من الجدول السابق حصول (4) عبارات على درجة موافقة (منخفضة) ، بينما حصلت (5)

عبارات على درجة موافقة (متوسطة) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى الإرهاق الانفعالي الداخلي لدى طلبة الجامعة معتدل ، ولا يؤثر بشكل كبير على تكيف الطلبة مع متطلبات الدراسة بالجامعة سواء كانت متعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الاجتماعية أو العاطفية ، وأن المشكلات المتعلقة بمستوى الإرهاق الانفعالي الداخلي ضمن المستوى الطبيعي.

وجاءت في المرتبة الأولى على بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي ، العبارة: "أشعر بانخفاض دافعيتي نحو التعليم" بدرجة (متوسطة) ، وبمتوسط حسابي قدره (3.39) من أصل (5.00) ، وقد يعود سبب هذه النتيجة بسبب الضغوط التي تواجه الطلبة سواء فيما يتعلق بالضغوط المتعلقة بتحقيق أهداف الطلبة الأكاديمية ، ووجود بعض الصعوبات المتعلقة بالإنجاز لدى فإن انخفاض دافعية الطلبة بشكل عام جاءت متوسطة ، لذا يجب العمل على توجيه الطلبة ، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم لكي تزيد من دافعيتهم نحو عملية التعلم.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي ، العبارة: "أشعر بالإرهاق صباحًا قبل ذهابي للجامعة" بدرجة موافقة (منخفضة) ، وبمتوسط حسابي قدره (2.22) من أصل (5.00) ، وربما يُعزَى سبب هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بالإرهاق قبل الذهاب للجامعة منخفض ، وأن مستوى ارتفاعه ناتج عن وجود متطلبات وضغوط يتعلق بالعملية التعليمية ، وليس لنواحي نفسية فقط ، لذا جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة منخفضة على هذا البعد.

ثانيًا: النتائج المتعلقة ببعد الإرهاق الانفعالي الخارجي:

حُسبت التكرارات ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والترتيب لعبارات هذا الأبعد ، كما هي موضحة في الجدول رقم (9).

جدول (9)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة على بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
3	أشعر بضغط نفسي بسبب صعوبة المواد الدراسية	ك	114	108	61	49	43	3.53	1.18	عالية	1
		%	30.4	28.8	16.3	13.1	11.5				
1	يوجد أيام لا أستطيع فيها النوم بسبب الدراسة	ك	122	87	59	51	56	3.44	1.12	عالية	2
		%	32.5	23.2	15.7	13.6	14.9				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
5	تسبب لي الضغوط الدراسية الشعور بالإحباط	ك	112	45	113	53	52	3.29	1.27	متوسطة	3
		%	29.9	12.0	30.1	14.1	13.9				
6	علاقاتي السلبية مع أعضاء هيئة التدريس تجعلني مرهقًا انفعاليًا	ك	76	74	133	66	26	3.28	1.17	متوسطة	4
		%	20.3	19.7	35.5	17.6	6.9				
2	تسبب لي الكتب الدراسية ضغطًا نفسيًا	ك	89	52	49	108	77	2.91	1.29	متوسطة	5
		%	23.7	13.9	13.1	28.8	20.5				
4	استهلك انفعاليًا عند حضور المحاضرات الإلكترونية	ك	60	61	80	83	91	2.77	1.25	متوسطة	6
		%	16.0	16.3	21.3	22.1	24.3				
8	تظهر على علامات الاكتئاب بسب كثرة الاختبارات	ك	87	15	71	117	85	2.73	1.27	متوسطة	7
		%	23.2	4.0	18.9	31.2	22.7				
7	أشعر بنفاذ صبري لكثرة طلبات أساتذة المقررات الدراسية	ك	25	34	129	101	86	2.49	1.16	منخفضة	8
		%	6.7	9.1	34.4	26.9	22.9				
9	أشعر بالغضب لكثرة ضغوط هذا الفصل الدراسي من السنة	ك	21	36	105	112	101	2.37	1.28	منخفضة	9
		%	5.6	9.6	28.0	29.9	26.9				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة						الانحراف المعياري		
2.97			متوسطة						1.24		

تشير نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات على بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي ، وعددها (9) عبارات بلغ (2.97) ، وبانحراف معياري (1.21) ، أي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على مستوى بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي ، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية) ، بينما حصلت (5) عبارات على درجة موافقة (متوسطة) ، وحصلت عبارتين على درجة موافقة (منخفضة) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى الإرهاق الانفعالي الخارجي ما زال ضمن المستوى الطبيعي ، ولا يؤثر بشكل كبير على الصحة النفسية للطالب ، كما أن تأثيراته على حياة الطالب الاجتماعية والأكاديمية والعاطفية ، كما أن هذه النتيجة توضح أن هناك استقرار عاطفي في حياة الطلبة ، وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة يولي (Ulya , 2022) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسطة من الإرهاق الانفعالي لدى لطالبات اللواتي يحفظن القرآن الكريم في معهد نور الهدى.

وجاءت في المرتبة الأولى على بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي ، العبارة: " أشعر بضغط نفسي بسبب صعوبة المواد الدراسية" بدرجة (عالية) ، وبمتوسط حسابي قدره (3.53) من أصل (5.00) ، وقد يعود سبب هذه النتيجة بسبب وجود ضغوط نفسية بسبب كثرة متطلبات بعض المساقات الدراسية ، وخاصة فيما يتعلق بصعوبات معرفية لبعض المساقات ، وكثرة الواجبات المنزلية ، وإجراء البحوث ، وأوراق العمل ، وإجراء الاختبارات؛ مما يشعر بعض الطلبة بضغوط نفسية تؤثر على إنجازه الأكاديمي

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي ، العبارة: " أشعر بالغضب لكثرة ضغوط هذا الفصل الدراسي من السنة" بدرجة موافقة (منخفضة) ، وبمتوسط حسابي قدره (2.37) من أصل (5.00) ، وربما يُعزَى سبب هذه النتيجة إلى وجود توازن بين الفصول الدراسية في الجامعات ، لذا لا يشكل الفصل الدراسي بحد ذاته ضغوط على الطلبة ولكن قد يتأثر الطالب بفصل دراسي فيه مواد دراسية صعبة ، أو أن الطالب فقد دافعيته للتعلم ، لذا جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة منخفضة على هذا البعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

لتحديد مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؛ حُسبت التكرارات ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والترتيب لعبارات أبعاد هذا المحور ، كما هي موضّحة في الجدول رقم (10):

جدول (10)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة على محور مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
15	التزم بالقيم والأعراف الاجتماعية في تصرفاتي	ك	122	87	59	51	56	3.44	1.21	عالية	1
		%	32.5	23.2	15.7	13.6	14.9				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
7	أتقبل النقد البناء من أفراد أسرتي	ك	91	116	74	50	44	3.42	1.21	عالية	2
		%	24.3	30.9	19.7	13.3	11.7				
16	أشعر أنني أتمتع بصحة بدنية جيدة	ك	91	104	83	52	45	3.39	1.22	متوسطة	3
		%	24.3	27.7	22.1	13.9	12.0				
8	أبادر في حل المشكلات التي تمنعني من تحقيق أهدافي	ك	106	75	92	48	54	3.34	1.23	متوسطة	4
		%	28.3	20.0	24.5	12.8	14.4				
13	أستطيع التكيف بسهولة مع التغيرات التي تحدث في الدراسة	ك	112	45	113	53	52	3.29	1.27	متوسطة	5
		%	29.9	12.0	30.1	14.1	13.9				
12	لدي قدرة على كسب الأصدقاء	ك	76	74	133	66	26	3.28	1.17	متوسطة	6
		%	20.3	19.7	35.5	17.6	6.9				
10	لدي قدرة على التعامل مع المواقف المحبطة في الحياة	ك	84	101	76	62	52	3.27	1.19	متوسطة	7
		%	22.4	26.9	20.3	16.5	13.9				
2	أثق بقدراتي على الإنجاز وتحقيق الأهداف	ك	131	31	44	90	79	3.12	1.15	متوسطة	8
		%	34.9	8.3	11.7	24.0	21.1				
1	أشعر بالراحة النفسية نتيجة لتجاربي السابقة	ك	114	73	35	35	118	3.08	1.04	متوسطة	9
		%	30.4	19.5	9.3	9.3	31.5				
5	أتعاون مع زملائي في الدراسة	ك	78	46	118	70	63	3.01	1.29	متوسطة	10
		%	20.8	12.3	31.5	18.7	16.8				
11	لدي قدرة على اتخاذ القرارات السليمة في المواقف المختلفة	ك	60	61	80	83	91	2.77	1.25	متوسطة	11
		%	16.0	16.3	21.3	22.1	24.3				
4	احترم آراء الآخرين وأتقبل وجهة نظرهم	ك	41	79	86	80	89	2.74	1.21	متوسطة	12
		%	10.9	21.1	22.9	21.3	23.7				
3	أشعر بالرضا عما أقوم به من مهام العمل	ك	83	32	53	117	90	2.73	1.28	متوسطة	13
		%	22.1	8.5	14.1	31.2	24.0				
9	أتسامح مع الإخطاء غير المقصودة التي تقع بحقي	ك	33	46	130	84	82	2.63	1.26	متوسطة	14
		%	8.8	12.3	34.7	22.4	21.9				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
6	أشارك في المبادرات التطوعية التي تنظمها الكلية	ك	41	79	57	68	130	2.55	1.31	منخفضة	15
		%	10.9	21.1	15.2	18.1	34.7				
14	أستطيع السيطرة على مشاعر غضبي	ك	25	34	129	101	86	2.49	1.16	منخفضة	16
		%	6.7	9.1	34.4	26.9	22.9				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الانحراف المعياري			
3.02			متوسطة					1.23			

تشير نتائج الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات على محور مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، وعددها (16) عبارات بلغ (3.02) ، وبانحراف معياري (1.23) ، أي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية) ، بينما حصلت (12) عبارة على درجة موافقة (متوسطة) ، وحصلت عبارتين على درجة موافقة (منخفضة) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة مقبولة ولكنها دون المأمول ، وقد يكون سبب ذلك نتيجة ضغوط الحياة في هذا العصر ، حيث يطلق على هذا العصر عصر الضغوط النفسية ، إضافة إلى تأثير الضغوط الأكاديمية ومتطلبات الدراسة الجامعية ، مما يؤثر على خفض مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة ، وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة خاطر (2018) التي توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة موافقة متوسطة ، ومع دراسة حميدان وأحمد (2023) التي توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية ، العبارة: " التزم بالقيم والأعراف الاجتماعية في تصرفاتي" بدرجة (عالية) ، وبمتوسط حسابي قدره (3.44) من أصل (5.00) ، وقد يعود سبب هذه النتيجة بسبب طبيعة الطالب السعودي الذي يلتزم بقيم المجتمع السعودي التي ترتكز على مكارم الأخلاق التي حث عليها الدين

الإسلامي الحنيف ، لذا تعد هذه القيم معيار الحكم على سلوك الطالب المرغوب فيه ، لذا فإن الطلبة يلتزمون بهذه القيم عند القيام بالتصرفات في المواقف المختلفة.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية ، العبارة: " أستطيع السيطرة على مشاعر غضبي" بدرجة موافقة (منخفضة) ، وبمتوسط حسابي قدره (2.49) من أصل (5.00) ، وربما يُعزَى سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبات تواجه الطلبة عند الغضب ، وخاصة عندما يكون الغضب بدرجة عالية ، لذا فإن السيطرة على هذا الغضب بحاجة إلى امتلاك الطلبة استراتيجيات مناسبة لتهدئة الغضب ، ولضعف امتلاك أغلب الطلبة لهذه الاستراتيجيات ، وعدم تدريبهم عليها ، فأن قدرتهم على السيطرة على مشاعر الغضب جاءت منخفضة على هذا البعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

لتحديد العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient ، والجدول رقم (11) يوضح تلك النتائج:

جدول (11)

معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية

الصحة النفسية أبعاد الإرهاق الانفعالي	معامِل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي	- 0.356	*0.05
بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي	- 0.409	**0.01
الدرجة الكليَّة	- 0.413	**0.01

* دالَّة عند 0.05 **دالة عند 0.01 فأكثر

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود علاقة طرديَة سلبية قوية بين الإرهاق الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية ، عند مستوى دلالة (0.01) ، كما وجد علاقة سلبية بين الإرهاق الانفعالي الداخلي والصحة النفسية لديهم ، عند مستوى دلالة أقل من

(0.05) ، ووجود علاقة سلبية بين الإرهاق الانفعالي الخارجي والصحة النفسية لديهم ، عند مستوى دلالة أقل من (0.01) ، وهذه النتيجة تشير إلى وحوود علاقة بين الإرهاق الانفعالي ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة ، وهذه العلاقة تبادلية حيث يتأثر كل متغير بالآخر ، فالإرهاق الانفعالي الداخلي أو الخارجي له تأثيرات سلبية على حياة الطالب ، ويزيد من شعوره بالضغوط النفسية ، وهي بالتالي تؤثر على مستوى الصحة النفسية لديه ، كما اتضح أن مستوى الإرهاق الانفعالي لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة ، وكذلك جاء مستوى الصحة النفسية بدرجة موافقة متوسطة مما يؤكد على العلاقة بينهما ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الضريبي والأبيض (2024 ، 1056) الذين يرون بأن الصحة النفسية تساعد الفرد على تحقيق الذات واستغلال القدرات ، وفهم النفس ، والتقييم الواقعي ، وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات ، وتقبل مبدأ الفروق الفردية ، واحترام الفروق بين الأفراد ، وتقدير الذات حق قدرها ، واستغلال القدرات والإمكانيات لتحقيق النجاح في الدراسة والعمل. كما وجد سليمان ونصراوين (2020 ، 112) أن الإرهاق الانفعالي يؤثر سلبًا على الصحة النفسية لدى الطالب ، مما يقلل من قدرته على تحمل الضغوط التي قد يتعرض لها ، لأن الصحة النفسية تمكنه من مواجهة مختلف المواقف ، وتحمل المسؤولية ، والاستقلالية ، والاعتماد على الذات ، كما تمكنه من التفكير الواقعي ، والقدرة على التنظيم ، والعمل الإبداعي ، والمرونة النفسية في التعامل مع المواقف الأكاديمية والحياتية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فالينتي وآخرون (Valiente et al , 2022) التي وجدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة النفسية ، ومع دراسة شان وآخرون (Chen et al , 2023) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين الإرهاق الانفعالي وبين الصحة النفسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

لتحديد العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient ، والجدول رقم (12) يوضح تلك النتائج:

جدول (12)

معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلب

التحصيل الدراسي		معامِل الارتباط	مستوى الدلالة
أبعاد الإرهاق الانفعالي			
بعد الإرهاق الانفعالي الداخلي	ممتاز	0.321 -	*0.05
	جيد جدًا	0.408 -	**0.01
	جيد	0.367 -	*0.05
	مقبول فأقل	0.417 -	**0.01
بعد الإرهاق الانفعالي الخارجي	ممتاز	0.326 -	*0.05
	جيد جدًا	0.3424 -	*0.05
	جيد	0334 -	*0.05
	مقبول فأقل	0.422 -	**0.01
الدرجة الكليَّة	ممتاز	0.324 -	*0.05
	جيد جدًا	0.327 -	*0.05
	جيد	0.456 -	**0.01
	مقبول فأقل	0.419 -	**0.01

* دالَّة عند 0.05 **دالة عند 0.01 فأكثر

تشير نتائج الجدول (10) إلى وجود علاقة طرديَة سلبية قوية بين الإرهاق الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة ، أي كلما ارتفع الإرهاق الانفعالي انخفض التحصيل الأكاديمي ، وكلما انخفض الإرهاق الانفعالي ارتفع التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى أن الطلبة يحتاجون إلى توفير بيئة نفسية مناسبة لتمكينهم من رفع مستوى التحصيل الأكاديمي ، وأن ارتفاع الإرهاق الانفعالي يؤثر سلبًا على تحصيلهم ، حيث وجد أن الإرهاق الانفعالي يؤثر على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ، فهو يؤدي إلى تأثيرات سلبية على سلوك الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي ، نتيجة للتوتر الناتج عن البيئة الجامعية ومتطلباتها المتعددة التي تزيد من الضغوط النفسية لديهم .(Oliveira , & Ramsden , 2021)

وهذا يتفق مع ما أشار إليه شان (Chen et al , 2023) بأن الإرهاق الانفعالي يؤدي بالطالب إلى تجنب تحمل المسؤوليات ، والذهاب إلى الدراسة متأخرًا ، وضعف التحصيل الأكاديمي ، وتدني التركيز في القيام بمهام العمل ، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات

السليمة ، والشك الذاتي وفقدان الأداء والانسحاب الاجتماعي وزيادة استهلاك المنبهات وقضاء وقت أقل للاسترخاء ، وضعف ممارسة الأنشطة الترفيهية ، والغضب الدائم ، وعدم الرضا عن الحياة الجامعية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

1. رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم من خلال العمل على خفض مستوى الإرهاق الانفعالي وذلك من خلال تزويدهم بأهم الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحقيق ذلك.
2. مساعد الطلبة على تحسين مستوى الصحية النفسية وذلك بتوفير بيئة جامعية محفزة على ذلك وخالية من الضغوط النفسية وتقلل من مستوى الإرهاق الانفعالي.
3. توعية الطلبة بأهمية طلب المساعدة من المرشدين الأكاديميين في الجامعة لمساعدتهم على تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي.
4. وضع برامج إرشادية لطلبة الجامعات لمساعدة الطلبة على التكيف من البيئة الجامعية ، وخفض مستوى الإرهاق الانفعالي لديهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

ابن عياد ، منية (2023). تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث* ، 3(7) ، 271- 295.

بابحني ، صفية ودرويش ، سعدية (2024). *الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة- الجزائر.

براي ، سمية (2023). *عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه ، كلية العلوم والإنسانية الاجتماعية* ، جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي ، الجزائر.

الحارثي ، صبحي (2020). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. *مجلة العلوم التربوية ، 3*(1) ، 477- 532.

حسن ، كريم وأمين ، آمنة (2021). تطوير بيئة تعلم الإلكتروني لتنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا وخفض الإرهاق الأكاديمي لدى الطلبة العاديين والصم المدمجين بكلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية ، *مجلة كلية التربية ، كلية التربية بجامعة سوهاج ، 3*(92) ، 1028- 1140.

حميدان ، نبيل وأحمد ، ابتهال (2023). الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، 8*(3) ، 446- 460.

خاطر ، ومنى (2018). *الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا ، جامعة القدس ، فلسطين.

الزيادات ، مريم (2023). مشكلات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، 50*(3) ، 18- 32.

ساسي ، إيمان وأبو خزام ، نعيمة (2023). الصحة النفسية وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طالب الجامعة. *مجلة الأصالة ، الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية ، 2* (7) ، 104- 123.

السعايدة ، خولة والخطيب ، محمد (2017). أساليب الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 6* (19) ، 65- 74.

السلوم ، عبد الله (2024). درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي. *مجلة العلوم التربوية ، 1* (36) ، 251- 312.

سليمان ، لما ونصرواين ، معين (2020). مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتكوين الصداقات والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بلدة البعينة ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 4* (6) ، 107- 139.

الضريبي ، عبد الله والأبيض ، محمد (2024). الصحة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة النازحين من الحرب جامعة إقليم سبأ. *مجلة أبحاث المجلد ، 11* (3) ، 1048- 1082.

طه ، محمود ، وطه ، رياض وأحمد نها. (2024). "الخصائص السيكو مترية للإرهاق الانفعالي لدى طلاب الجامعة." *مجلة الإرشاد النفسي ، 1* (77) 77 ، 337- 377. http// Record/ .com.mandumah.search: 1457722

قاجة ، كلثوم وابن عمور ، جميلة وقاجة ، رقية (2024). الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الشلف بالجزائر بعد جائحة كورونا. *المجلة العربية للطب النفسي ، 35* (7) ، 59- 67.

قارة ، سليم والصايغ ، عبد الحكيم (2021). *فن التعامل مع الناس*. ط3 ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المطاوع ، ملكة. (2024). التفكير الإيجابي وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل ، *مجلة المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ، 8* (10) 77- 100.

المراجع الأجنبية: References

Brugman, D, Van Dam, A, Van Loon, L, & Van, A. (2022). Secondary traumatization and emotional exhaustion in mental healthcare providers: *The mediating role of social support. Psychology, 13*, 1865-1883. https://doi.org/10.4236/psych.2022.131311.

Chen, C, Lan Y, Chiou, S and Lin, Y. (2023). *The Effect of Emotional Labor on the Physical and Mental Health of Health Professionals: Emotional Exhaustion Has a Mediating Effect*. Healthcare 2023, 11, 104. https://doi.org/10.3390/healthcare11010104.

Deckert, S, Then, F, Hegewald, J, Nieuwenhuises, K and Riedel-Heller, S. (2018). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion – a systematic review. Seidler et al. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology.* http://www.occup-med.com/content/9/1/10.

Engin, C. (2018). Factors affecting the academic achievement of the urban poor in Turkey. International Journal of Educational Development. *International Journal of Educational Development.* Vol. 5, No. 29.17-29.

Oliveira, R, & Ramsden, A. (2021). Academic burnout and academic achievement among secondary school students in Kenya. Hindawi Education Research International, Research Article, 1-6.

Park, R. (2019). Responses to emotional exhaustion: do worker cooperatives matter. *Personnel Review* (48)2, 438- 452

Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., , Gleeson, H, Sow, K, Hind, D & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282–292.

Shin, f. (2018), affective commitment as ameditor of the relationship between psychological climate and turnover intention, the ministry of national defense, turkey, world applied sciences, *journal* (14), (4), 1-18.

Tien, N. Thanh, T, Hanh, D, Hoang, A,., Bao, G, Huong, G, Ngoc, H, Thanh, H, Phuong, L & Van, M. (2021). Utilization of mental health services among university students in Vietnam. *International journal of mental health, 50*(2), 113-135.

Ulya. H. (2022). *Dampak kelelahan akademis terhadap Prokrastinasi akademik pada siswa yang menghafal Al Quran - Noor Al Huda Malang*. Fakultas Psikologi Universitas Negeri Islam Guru Kami Malik Ibrahim Malang. Untuk memenuhi salah satu persyaratan untuk memperoleh Magister Sains Psikologi (S.Psi).

Valiente, F, l Mendoza-Sierra, M, Moreno-Sánchez, , E, and Segura-Camacho, A. (2022). Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Mental Health in Nurses from Huelva: A Cross-Cutting Study during the SARS-CoV-2 Pandemic. Int. J. Environ. Res. Public Health 2021, 18, 7860. https://doi.org/10.3390/ijerph18157860.

Mohamed D (2026). Monitoring kindergarten Children's Perceptions of Environmental Sustainability Through Their Drawings, *Journal of Educational Science*, *14* (3), 159 - 191. 10.54643/1951-014-003-005

Monitoring kindergarten Children's Perceptions of Environmental Sustainability Through Their Drawings

Dalia Abd El-Wahed Mohamed Mohamed
Kindergarten Department, College of Education
King Faisal University
dmohamed@kfu.edu.sa

Abstract:

The research aims to monitor kindergarten children's perceptions of environmental sustainability through their drawings, the sample included (10(participations aged 5 to 6 years. The qualitative approach (phenomenology) was adopted, and data were collected through the semi-structured interviews, document analysis represented in children's drawings and their interpretations and listening to children. The results showed that children have varying perceptions of the possibility of achieving environmental sustainability, These perceptions were clearly reflected in their drawings, which addressed six main themes: preserving and planting trees, recycling and reusing materials, using environmentally friendly detergents, rationalizing and conserving food consumption, water quality, air quality. The children also demonstrated the ability to verbally interpret the meaning of environmental sustainability based on their drawings. Additionally, their appreciation for the beauty of nature was evident in both their drawings and explanations. The research offers several recommendations, most notably the inclusion of educational units on environmental sustainability in the new national kindergarten curriculum, as well as the revision of early learning developmental standards to incorporate environmental sustainability criteria such as main and sub-criteria, performance indicators, and learning strategies.

Keywords: Children's perceptions, Environmental Sustainability, Children's drawings, Recycling, Water and Air quality, Food sustainability, environmentally friendly detergents.

محمد ، داليا. (2026). رصد تصورات أطفال الروضة حول الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 159 - 191. 10.54643/1951-014-003-005

رصد تصورات أطفال الروضة حول الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم

داليا عبد الواحد محمد محمد[1]

المستخلص:

يهدف البحث إلى رصد تصورات أطفال الروضة حول الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم ، شارك في البحث (10) أطفال من الفئة العمرية من 5 إلى 6 سنوات تم اختيارهم بالطريقة المقصودة ، واُستخدم النهج النوعي(الظاهراتي). تم جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة ، وتحليل الوثائق المتمثلة في رسومات الأطفال وتفسيراتهم لها ، إضافة إلى الاستماع إلى الأطفال. أظهرت النتائج أن الأطفال لديهم تصورات مختلفة حول إمكانية تحقيق الاستدامة البيئية ، وقد تجلت هذه التصورات في رسوماتهم ضمن ستة موضوعات رئيسة: الحفاظ على الأشجار وزراعتها ، وكيفية الاستفادة من المستهلكات من خلال إعادة التدوير ، واستخدام المنظفات الصديقة للبيئة ، وترشيد استهلاك الطعام والحفاظ عليه ، وجودة الماء ، وجودة والهواء ، كما ظهرت قدرتهم على تفسير معنى الاستدامة البيئية شفهيًا بالاستناد إلى الرسومات التي قدموها ، وتقديرهم لجمال الطبيعة كما بدا في رسوماتهم تفسيراتهم. ويقدم البحث عدة توصيات من أبرزها تضمين المنهج الوطني المقدم لرياض الأطفال وحدات تعليمية حول الاستدامة البيئية ، وتحديث معايير التعلم المبكر النمائية بإضافة معايير خاصة بالاستدامة البيئية.

الكلمات المفتاحية: تصورات الأطفال ، الاستدامة البيئية ، رسومات الأطفال ، إعادة التدوير ، جودة الماء ، جودة الهواء ، استدامة الغذاء ، المنظفات صديقة البيئة.

(1) أستاذ مشارك، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، "dmohamed@kfu.edu.sa

مقدمة

يُعد تعليم الأطفال مفهوم الاستدامة البيئة خطوة محورية في نشر ثقافة الاستدامة ، وترسيخ الوعي بأهميتها في نفوسهم. فكلما تعرف الأطفال على هذا المفهوم في سن مبكرة ، زادت قدراتهم على مواجهة تحديات الاستدامة مستقبلًا.

ومن هنا ، تبرز الحاجة إلى تأهيلهم وتوعيتهم بما يُمكنهم من تقديم حلول إبداعية للمحافظة على البيئة. ويقع عبء كبير على عاتق المعلمين وأولياء الأمور ، إذ أن تشجيع الأطفال على تبني ممارسات بيئية إيجابية يُسهم في تنشئة جيل واع بقضايا البيئة ، ويُساعد في تشكل شخصياتهم وتوجيه سلوكهم نحو ممارسات مسؤولة ومستدامة ، لتصبح هذه السلوكيات جزءًا من نمط حياتهم اليومي. ومن ثم سيدركون أهمية المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي من أجل بيئة مستدامة ، يحرصون فيها على حماية مواردها.

ونظرًا لأن الاستدامة البيئية تُعد من الموضوعات المعقدة التي قد يصعب إيصالها للأطفال ، فإن تعليمها يتطلب وسائل جذابة ومناسبة لأعمارهم تُسهم في تسهيل تعلمها ومتابعة مدى استيعابهم لها. وتُعد رسومات الأطفال إحدى هذه الوسائل المهمة ، إذ تعكس أفكارهم ومشاعرهم وتعبر عن فهمهم لما لا يستطيعون الإفصاح عنه بالكلمات.

تقوم فكرة الاستدامة البيئية على الحفاظ على البيئة في حالة جيدة للأجيال القادمة ، من خلال ممارسة الإنسان لأنشطته دون استنزاف الموارد الطبيعية أو تدميرها ، وذلك عبر ترشيد استهلاك الموارد ، وعدم إلحاق الضرر بها (خلف ،2021).

أكدت العديد من الدراسات أهمية تنمية الوعي بالاستدامة البيئية مبكرًا ، فأشارت بهجات (2020) إلى أهمية تعزيز وعي الأطفال ببيئاتهم ، وبأوضاع المجتمع الذى يعيشون فيه ، وباحتياجاته ومشكلاته ، وموارده وإمكاناته. فالتعليم المبكر حول الاستدامة البيئية يُعد هدفًا بعيد المدى يُسهم في ترسيخ ثقافة الاستدامة ، وفهم مجالاتها ، وتحقيق أهدافها ، وتعزيز الوعي بأهمية البيئة (مركز الاتحاد للأخبار ، 2017). ووفقًا ل(2015) Davis إن تضمين برامج الوعي البيئي في مناهج تعليم الأطفال ، ومشاركتهم فيها ، يزيد من قدراتهم على إدراك أهمية البيئة والوعي بقضاياها ، بالإضافة إلى أنهم في هذه المرحلة يتميزون بقابليتهم للتأثر والتوجيه واكتساب السلوكيات الإيجابية تجاه البيئة ، مما يساهم في تنشئة جيل مستقبلي ، لا يعي أهمية البيئة فحسب ، بل يلتزم بتحسين البيئة الطبيعية ، ويتعامل معها

بوصفها جزءًا ثمينًا من حياته ، يرعاها لتفادى المشكلات الناتجة عن إهمالها. ووفقًا (Ardoin & Bowers , 2020) ظهرت في السنوات الأخيرة العديد من المعارف في مجال تعليم الاستدامة لمرحلة الطفولة المبكرة ، ركزت على التفاعل بين الأطفال والطبيعة. وأكد (2016) Carter أن العامل الأكثر أهمية في تشكيل إدراك الأطفال هو التعليم الذي يركز على البيئة. وعلى الرغم من أن التثقيف حول الاستدامة البيئية أصبح مصدر قلق بالغ في مجال التعليم (United Nations , 2015). إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي تهدف إلى تعليم الأطفال مفاهيم الاستدامة البيئية ، ويُعزى ذلك إلى صعوبة الموضوع ، واحتياجه إلى مداخل تعلم جذابة مثل السرد القصصي ، ومراكز التعلم في الطبيعة ، ورسومات الأطفال (Yannis & Judson , 2017) (Spiteri , 2022) (Howlett & Turner 2023) ووفقًا لماجد (2020) الرسم لغة عالمية يشارك فيها جميع الأطفال؛ فهي بديل فعال للغة المنطوقة ، وتُعد من أهم وسائل التواصل بين الأطفال والعالم الخارجي ، ووسيلة لفهم مشاعرهم وتصوراتهم عن أنفسهم وعن العالم من حولهم.

يُعبر الطفل في رسوماته عن العناصر والخصائص الداخلية التي يعرفها ، حتى وإن كانت تلك العناصر غير مرئية ، إذ يرسم ما يعرفه وليس بالضرورة ما يراه؛ فيُجسد المدركات غير المرئية. وأشار Yannis & Judson (2017) إلى أن رسومات الأطفال يمكن أن تكشف عن وعيهم بقضايا الاستدامة البيئية ، حيث تحتوي على رؤى قيمة حول فهمهم للاستدامة ولبيئتهم. ووفقًا ل Desjardins & Wakkary (2011) استخدام الرسم مع السرد يسمح بتحليل تمثيلات الأطفال للممارسات المستدامة وتفسيراتهم للمفاهيم البيئية المختلفة.

مشكلة البحث

تتطلب الاستدامة البيئية حماية الموارد الطبيعية ، والمحافظة على المحيط الحيوي للبيئة الطبيعية ، بما في ذلك عناصره ومركباته الأساسية ، مع تجنب استنزافها ، لأن هذه الموارد تمثل حق الأجيال القادمة (سمعان ، 2017).

وتكتسب هذه القضية أهمية كبيرة ، لذا بات من الضروري إشراك الأطفال منذ سن مبكرة في الحفاظ على البيئة ومواردها ، ومما يتطلب ابتكار طرق جذابة تُبسط مفهوم الاستدامة لهم وتشعرهم بأهميتها من أجل مستقبلهم. وفي هذا السياق سعت دراسة Spiteri (2022) إلى جمع رؤى حول تصورات الأطفال عن الاستدامة البيئية ، والعوامل المؤثرة فيها ،

لاسيما في نطاق الأسرة والمدرسة ، من خلال جمع رسوماتهم وتفسيرها ، وكشفت النتائج أن الأطفال يبدؤون في تكوين تصوراتهم حول الاستدامة مبكرًا؛ وأن هذه التصورات تتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي ، وتمكنهم من مناقشة قضايا الاستدامة بُناءً على خبراتهم الشخصية؛ حيث وجد أنهم يمتلكون بعض المعرفة حول الاستدامة البيئية ويستطيعون التحدث عنها ، كما أنهم يطرحون أفكارًا إيجابية تركز على المستقبل وتحقيق الوعي البيئي على المدى الطويل. هذه النتائج توفر أساسًا قويًا للتعلم مدى الحياة. وقد أكدت نتائج دراسة (Yannis & Judson , 2017) على قيمة السرد القصصي كأداة لتعزيز الوعي البيئي لدى الأطفال ، والتمييز بين المعرفة والوعي ، وناقشت دور حس الفضول في تشكيل المواضيع لديهم من خلال القصة التي تعمل على تفاعل الخيال والوجدان مع القضايا والأفكار ، مما يجعلهم يشعرون بأهمية العالم الطبيعي. كما تُساهم رسومات الأطفال في تقييم معارفهم البيئية ومواقفهم تجاه الاستدامة؛ إذ تُعد وسيلة فعالة لجمع المعلومات حول وجهات نظرهم عن الاستدامة والقضايا البيئية (Yannis & Judson , 2017). لذا فإن نشر الوعي البيئي وتنميته ودعم ثقافة المحافظة على البيئة وحمايتها يُمثل الحل الأمثل لتحسين العلاقة بين الأطفال وبيئتهم ، فالطفولة المبكرة تُشكل فترة حساسة تتضاعف فيها فرص التنمية البشرية ، وترسيخ العادات المستدامة (خلف ، 2021).

وبناء على تحليل محتوى المنهج الوطني ، تبيَّن وجود فجوة في تضمين مفاهيم الاستدامة البيئية ، مما أدى إلى ضعف مستوى الوعي بقضايا الاستدامة لدى الأطفال. في المقابل ، تشهد المرحلة الحالية إطلاق العديد من المبادرات التي تهدف إلى مناقشة قضايا الاستدامة ، وكيفية دمجها في التعليم المبكر ، فتعليم الأطفال ممارسات مثل الزراعة البُستانية والرحلات المدرسية يعزز فهمهم للإيكولوجيا والموارد الطبيعية ، ويضاعف إدراكهم لقضايا الاستدامة. لذا يحتاج الأطفال إلى ترسيخ هذه المفاهيم لتكوين معارف وسلوكيات صحيحة تجاه البيئة ، تؤهلهم للتعامل مع التحديات المتفاقمة باستخدام طرق تعليمية ممتعة ، وانطلاقًا مما سبق ، يتبين أن البرامج التعليمية المقدمة للأطفال هي نقطة الانطلاقة الحقيقية لإعدادهم وتأهليهم لمواجهة القضايا البيئية في المستقبل.

كما أُجريت دراسة استطلاعية على (15) معلمة من رياض الأطفال ، قُدم لهن استبيان تضمن (10) فقرات حول الاستدامة البيئية. أظهرت النتائج وجود قصور ملحوظ في الأنشطة

المقدمة للأطفال ، فقد بلغت نسبة الأطفال الذين لا يمارسون أنشطة الزراعة والتشجير في الروضة والمنزل(70%) ، وبدرجة قليلة (30%) ، كما بلغت نسبة عدم توضيح دلالات رموز حاويات القمامة (45%) ، وبدرجة قليلة بنسبة (30%). كذلك ، لم تقديم أنشطة تعليمية حول جودة المياه والهواء(50%) ، وبدرجة قليلة (30 %). أما بالنسبة لطرق التعليم التفاعلي مثل الرسم ، السرد القصصي ، وأنشطة الخلاء فقد بلغت نسبة عدم استخدامها (30%) وبدرجة قليلة (40%).

أسئلة البحث:

بناءً على نتائج الدراسات السابقة ، وتحليل محتوى المنهج الوطني ، واستطلاع آراء المعلمات ، يسعى البحث الحالي إلى التصدي إلى هذه المشكلة من خلال التساؤل الرئيسي التالي:

ما تصورات أطفال الروضة حول الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

وينبثق من السؤال الرئيس للبحث الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما تصورات أطفال الروضة حول إعادة التدوير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟
2. ما تصورات أطفال الروضة حول التخضير والتشجير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟
3. ما تصورات أطفال الروضة حول جودة الهواء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟
4. ما تصورات أطفال الروضة حول جودة الماء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟
5. ما تصورات أطفال الروضة حول الغذاء الطبيعي كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟
6. ما تصورات أطفال الروضة حول وسائل النظافة الصديقة للبيئة كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن تصورات أطفال الروضة حول:

1. إعادة التدوير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.
2. التخضير والتشجير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.
3. جودة الهواء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.
4. جودة الماء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.
5. الغذاء الطبيعي كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.
6. وسائل النظافة الصديقة للبيئة كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

- يأتي استجابة للاتجاهات العالمية التي تدعو إلى دمج مفاهيم الاستدامة البيئية في مناهج تعليم الأطفال ، مما يساعد على تنمية الوعي بقضايا الاستدامة البيئية مبكرًا.
- يجدر بمخططي مناهج رياض الأطفال أن يُدرجوا مفاهيم الاستدامة البيئية ضمن المحتوى التعليمي نظرًا لتأثيرها الإيجابي على تشكيل معتقدات وسلوكيات الأطفال.
- يساعد المعلمات على تقييم مستوى إدراك الأطفال البيئي وتخطيط أنشطة تعليمية مناسبة.
- يوفِّر أساسا علميًا لتطوير المناهج التعليمية الموجهة لرياض الأطفال في مجال التربية البيئية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية**: الاستدامة البيئية: إعادة التدوير ، التشجير ، جودة الماء ، والهواء ، الغذاء الطبيعي ، وسائل النظافة الصديقة للبيئة. رسومات الأطفال.
- **الحدود الزمنية**: تم التطبيق في الفصل الثاني من العام الدراسي 1444- 1445هـ.
- **الحدود المكانية**: روضة رواد الغد بالهفوف في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية**: أطفال الروضة من المستوى الثالث.

مصطلحات البحث

تصورات الأطفال: تمثيلات الأشياء في عقل الطفل وإعطاء تفسيرات ودلالات ذات معنى (العزاوي ، والربيعي 2017).

وتُعرف إجرائيًا: بأنها التمثيلات الذهنية التي تدور في عقول الأطفال حول الأشياء ، والأشخاص ، والأفكار ، وإعطاء دلالات ذات معنى.

الاستدامة البيئية: الأنشطة التي يُتجنب من خلالها تدهور الموارد الطبيعية ، مع الحفاظ على جودة بيئية طويلة الأمد ، وتلبية احتياجات سكان الحاضر دون الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم (Coleman;2023).

وتُعرف إجرائيًا: بأنها ما يمتلكه الأطفال من معارف واتجاهات وسلوكيات إيجابية ، تمكنهم من التعامل الواعي والمسؤول مع الموارد البيئية الحالية وتنميتها ، وحماية أنفسهم من مخاطر البيئة الناتجة عن التدخل البشري ، دون الإخلال بحق الأجيال القادمة.

رسومات الأطفال: التخطيطات الحرة التي يعبر عنها الأطفال على أي سطح ، منذ بداية إمساكهم القلم حتى سن البلوغ. وهى تعبير عن فكرة معينة باستخدام أدوات التنفيذ اللونية المختلفة وتراكيبها على أسطح مناسبة. (العلواني ، 2018)

وتُعرف إجرائيًا: بأنها وسيلة تساعد على تفسير فهم الأطفال لبيئتهم ، وتقييم معارفهم ومواقفهم تجاه الاستدامة البيئية ، كما تُعد أداة فعالة لجمع المعلومات حول وجهات نظرهم بشأن الاستدامة والقضايا البيئية.

الإطار النظري:

الاستدامة البيئية مفهومها وأهدافها:

تَعني الاستدامة البيئية الاستمرارية والمرونة والقدرة على استيعاب التحديات البيئية ، بأفضل الطرق والبرامج من حيث الفاعلية والكفاءة والقيمة المضافة ، مع المحافظة على هيكلها العام ووظائفها الأساسية وقدرتها التشغيلية وجاهزيتها وجدواها الاقتصادية في الحاضر والمستقبل ، شرط الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية وعدم التأثير عليها بشكل سلبي(العمري ، والعريني ، 2020). وهي العمليات التي تهتم بكيفية حماية الموارد البيئية ، فضلًا عن المحافظة

عليها للأجيال المستقبلية (Pettinger, 2018). وتُعرف بالممارسات التي يتم من خلالها الحفاظ على الموارد الطبيعية ، ومعالجة مشكلات البيئية ، وضمان جودتها على الأمد الطويل ، وتلبية احتياجات الاجيال الحالية دون الإضرار بالأجيال القادمة (محمد ،2023).

كما تَعني تنمية البيئة والمحافظة عليها وعلى مواردها وحمايتها من التلوث ، وتقليل النفايات عن طريق إعادة التدوير ، والعمل على تحقيق التوازن والتنوع والاستمرارية والتكامل ، وإشباع حاجات الأجيال الحالية والقادمة والمستقبلية (خلف ،2021). وعرفها عتمان (2015) بأنها تلبية احتياجات الجيل الحالي دون إهدار حقوق الأجيال القادمة في الحياة ، وبمستوى لا يقل عن المستوى الذي يعيش فيه.

هذا وقد جدد المجتمع الدولي مكونات التنمية المستدامة على أنها: نمو اقتصادي ، وتنمية اجتماعية ، وحماية مصادر الثروة الطبيعية ، وهذا يعني ضرورة اعتماد نظرة شاملة عند إعداد استراتيجيات التنمية المستدامة ، يُراعى فيها بدقة الأبعاد الثلاثة. وتشير جمال الدين (2018) إلى أن التنمية المستدامة هي تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتاجتهم ، ولتحقيقها لابد من التوفيق بين ثلاثة عناصر أساسية هي النمو الاقتصادي ، والاندماج الاجتماعي ، وحماية البيئة. وهذه العناصر مترابطة وجميعها ضروري لرفاهية الأفراد والمجتمعات. وأضاف عبدالعظيم (2017) أن الاستدامة البيئية تشمل جميع الأبعاد الاجتماعية والثقافية والمعرفية المتعلقة بالتنمية المستدامة في برامج رياض الأطفال ، وجميع الأنشطة المقدمة لهم ، والبيئة الصفية التي تدعم هذه التنمية. وذكرت Mason (2024) أنها دراسة الطرق التي تعمل بها النظم الطبيعية ، وكيفية تنوعها وإنتاجها لجعل البيئة متوازنة ومحمية ، بهدف القضاء على الجوع والفقر ، وتحسين معايير التعليم والصحة ، وتحقيق المساواة بين الجنسين وأيضًا معالجة آثار تغير المناخ والتلوث والعوامل البيئية الأخرى.

وللتنمية المستدامة في فلسفتها مفهوم أخلاقي يعتمد على تغيير أنماط السلوك ، بحيث يتحمل الفرد مسؤولية الشعور بالآخرين من حوله وبمن سيأتي بعده. فمحور التنمية المستدامة الإنسان واحتياجاته ، فهو صانع التنمية والمستفيد بثمارها ، والأساس في بنائها (إبراهيم ومهدي ، 2018). وتعد من أهم الضرورات في ظل التقدم الهائل الكمي والنوعي ، خاصة في مجال التعليم ، فهي الشكل المعقد من الإجراءات والعمليات المتتالية التي يقوم بها الإنسان في مجتمعه بهدف إحداث تغيير مقصود وموجه ، لإشباع حاجاته (الشجراوي ، 2017).

فهم تصورات الأطفال عن الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم:

يُعد الأطفال أكثر الفئات تأثرًا بالتدهور البيئي ، وفي المستقبل سيواجهون تبعاته ، مما يلقي المزيد من المسؤولية نحو اتخاذ إجراءات نحو حلول مستدامة ، فالحفاظ على الموارد الطبيعية أصبح ضرورة (United Nations (2015); UNESCO , (2020. لذلك ، يجب دمج قضايا البيئة في المناهج التعليمية لتأهيل الأطفال للتعامل معها مستقبلًا ، حتى لا يكبروا دون المعرفة والأدوات والمهارات اللازمة لمواجهة القضايا البيئية المعقدة. حيث يشير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لإعداد الأطفال ، "تحويل عالمنا" نحو الاستدامة من خلال ضمان حقهم في التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ، والمساهمة في تحقيق قدر كبير من المساواة الاجتماعية والاقتصادية ، والعدالة البيئية (UNESCO , 2017).

أكدت نتائج دراسة Mohamed , et al. (2022) على أن البرامج التعليمية التي تدمج الطبيعة والبيئة في أنشطة الأطفال ، تُسهم في زيادة معرفتهم بالقضايا البيئية ، وتُحسن أخلاقيات تعاملهم مع البيئة ، والتعرف عليها وحمايتها والحفاظ عليها ، مما يجعل التعلم المبكر لها ذا تأثير إيجابي على سلوكياتهم نحو الطبيعة والبيئة مستقبلًا. وهدفت دراسة Howlett & Turner (2023) إلى الكشف عن تصورات الأطفال للطبيعة من خلال تحليل (401) رسمة لأطفال تتراوح أعمارهم بين(7و11 عامًا) ، وأظهرت النتائج أن الانفصال المتزايد بين الأطفال والطبيعة أدى إلى مخاوف بشأن تراجع المعرفة البيئية لديهم وضعف الاتصال بالطبيعة. لذا ، فإن فهم تصوراتهم باستخدام الرسم يُعد أمرًا حيويًا لإشراكهم في قضايا الطبيعة والبيئة والحد من هذا الانفصال. وأوصت الدراسة بضرورة دمج البيئة في المناهج الوطنية وزيادة تمويل المساحات الخضراء داخل المدارس. كما أشارت إلى أن استخدام الرسم ، يُساعد على فهم تصورات الأطفال ، ويمكنهم من تقديم معلومات موثوقة عندما يتم سؤالهم بطرق مناسبة لفهمهم.

وفي هذا الصدد قدمت Spanish design firm Play Studios تجربة للأطفال ، طلبت منهم وصف ورسم الشكل الذي يتخيلونه للمدن في المستقبل ، ثم صمموا المدن التي رسمها الأطفال في شكل كتاب منبثق Pop Up-Book. لإثارة خيالهم وتفاعلهم. وفي هذه التجربة ، وصف الأطفال الحياة اليومية-الشوارع المباني ، السيارات ، الأشجار- وكيف ستصبح المدن صديقة للبيئة(Grist , 1999-2024).

وقد أكد كل من Massey (2022) ، (2022) Montgomery, et al., أن استخدام الصور والرسومات لتفسير تصورات الأطفال يوفر معلومات مفصلة عن معارفهم ومشاعرهم ومواقفهم بما في ذلك قضايا البيئة. وهدفت دراسة(2021) , Morón-Monge et al., إلى التحقق من تصورات (120) طفلًا من أطفال المدارس الابتدائية حول التنوع البيولوجي في بيئتهم ، اعتمادًا على رسوماتهم. وتم تحليل رسوماتهم واستكمالها بأسئلة مكتوبة. أظهر النتائج كيف ينظر الأطفال إلى التنوع البيولوجي-النباتات والحيوانات- في بيئتهم ، وانخفاض معرفتهم بمفهوم البيئة كنظام متكامل. كما هدفت دراسة (2023) Pozo-Muñoz إلى تحديد مستوى الوعي البيئي لدى طلاب المدارس الابتدائية فيما يتعلق بإدارة المياه واستخدامها ورعايتها المستدامة ، من خلال تحليل رسوماتهم. وكشفت النتائج عن مستويات منخفضة من المعرفة حول الدورة المائية المتكاملة ، كما أظهر التلاميذ درجة منخفضة من المسؤولية تجاه قضايا المياه. فيما هدف دراسة (2021) ,Zoe et al. إلى استكشاف ما يُشكل رفاهية الأطفال باستخدام رسوماتهم ومناقشاتهم؛ حيث شارك فيها أطفال من بيئات ذات حرمان مرتفع. حددت الدراسة مؤشرات رفاهية موضحة في رسومات الأطفال-مثل الحاجة إلى الأمان والسعادة والعلاقات الإيجابية- وأخرى ضمنية إلى حد ما ، مثل البيئة والطبيعة. وأظهرت الرسومات أن تصورات الأطفال للرفاهية تتأثر بإمكانياتهم ، والأماكن المفضلة لديهم للرفاهية الوجدانية والعقلية والمادية ، وأوصت بضرورة استعادة الترابط بين الفنون والطبيعة كأولوية للبحث والممارسات المستقبلية وفقًا لمؤشرات الرفاهية.

منهجية البحث

المنهج:

تبنى البحث منظورًا تفسيريًا ، ونهجًا نوعيًا لرصد تصورات الأطفال حول الاستدامة البيئية ، حيث اعتمد على النهج النوعي الظاهراتي ، لمناسبته لرصد ووصف تصورات المشاركين ، من خلال جمع البيانات العميقة ، ثم تحليلها وتنظيمها عبر أساليب تفسيرية وتقديم فهم أعمق لمشكلة البحث .(Creswell & Poth ,2018) كما يُعد هذا التصميم مناسبًا لكشف وتفسير التصورات أو وجهات النظر الفردية حول ظاهرة معينة ، أو لتوسيع المعرفة حولها وخلق وعي بها ، كما يستخدم عند البحث في التجارب الحية للبشر لاكتساب نظرة ثاقبة لدوافعهم وأفعالهم (Qutoshi ,2018) ، (Bliss ,2016). وقد تم اعتماده في هذا

البحث ، لرصد الظاهرة الحالية وتقديم تفسيرات شاملة عنها ، مما يتيح للباحث فرصة للتفاعل المباشر مع المشاركين ، والحصول على تفسيرات وافية ، وفهم وجهات نظرهم واتجاهاتهم ومشاعرهم بشكل أعمق.

المجموعة البؤرية:

تستخدم المجموعة البؤرية في البحوث النوعية ، وهي مقابلة موجهة لمجموعة من المشاركين تتراوح أعمارهم من (7-12) مشاركًا ، ولها عدة مميزات ، منها توفر بيانات غنية لا يمكن التوصل إليها من خلال المقابلات الفردية أو الاستبيانات ، لأنها تعتمد على التفاعل والمناقشة التي تتم مع المشاركين للوصول إلى البيانات ، كما أنها تشجع على إبداء الرأي والتعبير عن المشاعر ، وبالتالي توفر فرصًا للفهم العميق للموضوع المحدد ، لذا تُستخدم المجموعة البؤرية لجمع معلومات أساسية عن موضوع بحثي جديد. (جامع ، 2019)

المشاركون في البحث:

شارك في البحث (10) من أطفال الروضة من الفئة العمرية (5-6) سنوات ، تم اختيارهم بطريقة مقصودة ، وذلك لقدرتهم على التعبير عن أفكارهم من خلال الرسم ، ومن خبرة المعلمة بهم ومشاهدة نماذج من أعمالهم ، كما تم اختيار العينة من روضة تتبنى فكرة تأصيل الاستدامة البيئية في نفوس الأطفال عبر تقديم أنشطة بيئية مختلفة ، مما ساعد على الحصول على بيانات واستجابات أكثر عمقًا ، واستثمار تلك البيانات لفهم أوسع للظاهرة التي يتم دراستها. من خلال تحديد العينة المقصودة ، يمكن التأكد من امتلاكها كمية وافية ومتنوعة ومتعمقة من المعلومات ، واستعدادها لتقديمها ، وهذا ما يضمن وجود الخبرات ذات الصلة (Cohen et al. 2018).

جمع وتحليل البيانات:

المقابلة شبه المنظمة:

تعتبر المقابلة واحدة من أكثر الطرق استخدامًا في البحوث النوعية ، حيث تستخدم لجمع بيانات دقيقة من المشاركين بهدف فهم تصوراتهم ومواقفهم حول الاستدامة البيئية ، مما يتناسب مع أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته. لذلك ، تم استخدام المقابلات شبه المنظمة ،

وهي طريقة متعارف عليها في البحوث الإنسانية والعلوم الاجتماعية (العبد الكريم ، 2019). تتميز المقابلات شبة المنظمة بأنها تتيح للمحادثات أن تتعمق أكثر في الموضوع ، مما يوفر فهم أفضل لاستجابات المشاركين ، كما أنها تجمع بين المقابلة بشكليها الكمي والنوعي ، حيث تمنح المستجيب فرصة لشرح قضايا معينة من خلال الأسئلة المغلقة والمفتوحة. وتتيح هذه المقابلات للباحث تحديد الخطوط العريضة للموضوعات التي يتم تناولها ، مع ترك المجال للمستجيب لتوجيه المقابلة بناءً على ردوده (الرشيدي ،2019).

تحليل الوثائق:

يُعد تحليل الوثائق أحد الأساليب الرئيسة لجمع البيانات في البحث النوعي ، ولا تقل أهميته عن أداتي المقابلة والملاحظة. بل إن إتقان هذا الأسلوب يُعتبر شرطًا أساسيًا لكل من يرغب في استخدام أداتي المقابلة والملاحظة. ويُستخدم تحليل الوثائق لتقديم مزيد من الفهم لجوانب الظاهرة (الرشيدي ، 2021). يعرف تحليل الوثائق بأنه الأشياء المكتوبة ، أو المسجلة صوتًا ، أو صورة ، أو مرسومة ، مما يمكن الباحث من استخلاص معلومات عن الظاهرة محل الدراسة. سواء كانت تلك الوثائق رسمية ومنظمة مثل الكتب والسير الذاتية ، وكذلك الوثائق العفوية مثل المذكرات والمفكرات والرسائل الشخصية والرسومات (العبد الكريم ، 2019). وكغيرها من الأساليب التحليلية المستخدمة في البحوث النوعية ، يتطلب تحليل الوثائق فحصًا وتفسيرًا للبيانات بهدف استخلاص المعنى ، والوصول للفهم ، وتطوير المعرفة. ويؤكد Bowen (2009) أن الوثائق تستخدم لتوفر فهم شامل عن الموضوع أو الظاهرة.

الاستماع إلى الأطفال:

تم اعتماد مدخل الاستماع إلى الأطفال ، استنادًا إلى إمكانية اعتبارهم قادرون على التعبير عن وجهات نظرهم من خلال وسائل متعددة مثل التحدث الشفهي ، والرسم ، والتصوير ، بالإضافة إلى المقابلات التي توفر فهمًا أعمق لتصوراتهم (Clark & Moss 2011). في هذا السياق ، طُلب من الأطفال رسم أفكارهم حول الاستدامة البيئية ، متضمنة موضوعات مثل: إعادة التدوير ، جودة الهواء ، جودة الماء ، الغذاء الطبيعي ، التخضير والتشجير ، المنظفات صديقة البيئة.

يعتبر الرسم وسيلة فعالة لفهم تصورات الأطفال. حيث يُمكن من تحليل تطورهم المعرفي ومهاراتهم التعبيرية (Barraza & Robottom, 2008). ثم تم تشجيع الأطفال على تفسير رسوماتهم من خلال المقابلات شبه المنظمة مما ساعد في تعميق الفهم لتصوراتهم حول الاستدامة البيئية.

جلسات الرسم:

تتم الجلسات في جو مريح يساعد الأطفال على التعبير عن أفكارهم ، لذا تم الاستعانة بمعلمتهم أثناء الجلسات ، حيث تكون موجودة طوال مدة الجلسة التي تستمر ما بين (20 إلى 35) دقيقة. تقوم المعلمة بتذكير الأطفال بأنشطة الاستدامة البيئية ، والتي تُعد خبرة سابقة تساعدهم على الرسم ، كما تساعد في توجيه الأسئلة للأطفال حول رسوماتهم. وقد تم تجهيز ركن الفنون بالأدوات اللازمة. قبل بداية الجلسات ، تم مقابلة المعلمة ومناقشة الموضوعات التي قدمتها للأطفال ، وكانت جميعها تتعلق بالاستدامة مثل أنواع حاويات القمامة وألوانها ودلالتها ، وتصنيع أدوات وألعاب من المستهلكات ، وأنشطة حول تلوث الهواء والماء ، وأنواع الطعام الصحي ، والزراعة وأهميتها. في بداية كل جلسة ، يتم تحديد الموضوع المطلوب طرحة على الأطفال مع المعلمة ، ثم تبدء بتذكيرهم بنشاط معين وتسألهم عما فعلوا فيه ، بعد ذلك ، توجه الباحثة سؤالًا حول ذات الموضوع ، مثل:" هل يمكنك رسم فكرة عن كيف نعتني بالمياه النظيفة؟" ،ثم تُترك لهم فرصة كافية للرسم والتلوين. في النهاية ، يتم جمع رسومات الأطفال ، ثم مناقشة كل طفل حول ما رسمه ، وطرح أسئلة حول رسوماتهم مثل: هل يمكنك وصف رسمك؟ لماذا رسمتها هكذا؟ ماذا يعني ذلك؟ هل تريد إضافة شيء أخر؟ يعتمد تطور الأسئلة المطروحة على استعدادات الأطفال ، تماشيًا مع مدخل الاستماع إلى الأطفال. وقد تمت كافة الجلسات بنفس الطريقة.

المصداقية والاعتمادية:

المصداقية: لتحقيق المصداقية ، تم اتباع الخطوات التالية:

- جمع البيانات ، باستخدام أدوات متعددة: المقابلة شبة المنظمة ، تحليل الوثائق ، والاستماع إلى الأطفال.
- تنوع المشاركون من ناحية العمر والجنس.
- إجراء إعادة تحليل البيانات بعد فترة زمنية للتأكد من صدق النتائج.
- تفريغ البيانات كتابيًا وإعادة الاستماع للتسجيلات الصوتية لمقارنة النتائج.

الاعتمادية:

يستخدم مصطلح "الاعتمادية" في البحث النوعي بدلًا من "الثبات" المستخدم في البحث الكمي. الثبات يعني أن إعادة الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة ، بينما يُعد مفهوم إعادة التطبيق إشكالية في البحث النوعي (ميريام وتيسديل ،2021). ولتوضيح ذلك ،تم تصميم البحث بشكل تفصيلي ، مع تحديد إجراءات تطبيقه ، وطريقة تنفيذه وتحليله.

آليات تحليل البيانات:

لبناء موضوعات تعكس تصورات الأطفال حول الاستدامة البيئية ، تم اعتماد نهج موضوعي استقرائي لتحليل البيانات. وذلك كما حدده Saldana (2021) على النحو التالي:

1. نسخ البيانات وتفريغها وتنظيمها ، ثم قراءتها عدة مرات لتهيئتها للتحليل ، وهو ما يعرف بمرحلة التألف مع البيانات.
2. ترميز البيانات يدويًا من خلال تصنيفها إلى موضوعات مختلفة ، عبر فرزها في مجموعات ذات صلة وفقًا للكلمات والمواضيع التي عبر عنها الأطفال.
3. إنشاء مجموعة من الموضوعات الرئيسة والفرعية ، ثم مراجعتها للتحقق من الاتساق بينها ، والتحقق من التجانس الداخلي عبر تناسق البيانات ضمن كل موضوع ، ومدى دعمها للبيانات الأخرى.
4. كتابة تقرير يتضح فيه التعمق في تفسير البيانات ، وربط النتائج بأدبيات البحث ، وتفسيرها في ضوئها.

الاعتبارات الأخلاقية:

- تم الحصول على موافقة مديرة الروضة وأولياء أمور الأطفال على التطبيق.
- تم الحصول على موافقة الأطفال أنفسهم ، من خلال توضيح المطلوب منهم وعدم إجبارهم على الرسم أو الحديث.
- ضُمنت سرية هوية الأطفال عبر استخدام رمز لكل طفل.

نتائج البحث:

كشفت النتائج عن تصورات الأطفال حول ستة مجالات رئيسة: إعادة التدوير ، التخضير والتشجير ، جودة الهواء ، وجودة الماء ، الغذاء الطبيعي ، ووسائل النظافة الصديقة للبيئة ، وقد تم تفسير النتائج من خلال ثلاثة إجراءات:

1. تذكير المعلمة للأطفال بالنشاط المقدم في أحد مواضيع الاستدامة البيئية.
2. دعوة الأطفال لجلسات الرسم لوضع أفكارهم على الورق.
3. جمع الرسومات وإجراء مقابلة مع كل طفل لمناقشتها ، والاستماع الوثيق لتفسيراته وتصوراته حول الاستدامة البيئية. تتوافق هذه الإجراءات مع نتائج Yannis & (2017) Judson التي تؤكد على أن السرد الشفهي والرسم يساعدان على الكشف عن وعي الأطفال بقضايا الاستدامة البيئية.

الإجابة عن السؤال الأول: ما تصورات أطفال الروضة حول إعادة التدوير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

ذَكرت المعلمة الأطفال بنشاط "ألوان حاويات القمامة" الذي قدمته لهم لاستيعاب فكرة إعادة التدوير. ذكر الأطفال أنهم صنعوا أشياء من الأكواب البلاستيك مثل: أسماك ملونة للعب ، وورود ، وحيوانات ،كما صنعوا من العُلب حاوية ملونة لحفظ الأقلام ، ومن الزجاجات سيارات صغيرة. بعد ذلك ، طلبت الباحثة من كل طفل أن يرسم شيئًا مما قاموا به.

شكل (1) رسومات الأطفال للأشياء التي صنعوها من مستهلكات البيئة

بعد الرسم ، سُئل كل طفل: ماذا استفدت من هذه الأشياء؟ وماذا صنعت منها ، وهل أصبحت مفيدة الأن ؟ وماذا كان سيحدث إذا تخلصنا منها ، ومن استجابات الأطفال:

- ط1(6سنوات):"صنعنا أشياء جميله من الأكواب والزجاجات بدلًا من أن نرميها."
- ط2(6 سنوات):"لم يعد عندنا أشياء قديمة نرميها ، لدينا لُعب جميله صنعناها مع المعلمة."
- ط3(6 سنوات):"استخدمنا كل الأكواب والزجاجات ولم نرميها ، أصبحت لُعبنا الأن."
- ط4 (5 سنوات):"قالت لنا الأستاذة مريم أننا سنصنع أشياء جميلة وننظف الروضة."
- ط5 (5 سنوات):"الاستاذة قالت نصنع أشياء جديدة من الُعلب القديمة؛ مفيد للبيئة ، ولا يجب أن نرمي القمامة في أي مكان ونجعله متسخًا."
- ط6 (5 سنوات):"أمي تقول يجب أن يظل الشارع نظيفًا ولا نرمي القمامة من السيارة على الطريق."

تُظهر استجابات الأطفال وعيهم بأهمية فرز النفايات ، وفهمهم أن إعادة التدوير عملية مهمة تُعيد الأشياء بطرق جديدة يمكنهم الاستفادة منها. ويمكن القول إن الأطفال يمتلكون حسًا لرعاية البيئة ، ويستجيبون بسهولة إذا قُدمت لهم الموضوعات بشكل مُبسط ومناسب ، مما يمكنهم من فهم مفاهيم الاستدامة البيئية ، وعلى وجه الخصوص ، يدركون أن النفايات تضر البيئة ويجب التعامل معها بحذر.

قد يُعزى ذلك إلى وعي المعلمات وتقديمهن أنشطة بسيطة حول العناية بالبيئة وممارسات الاستدامة البيئية. عبرت رسومات الأطفال أيضًا عن تصورهم لإعادة التدوير ، وهي تصورات بسيطة تحتاج إلى عمق ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ممارسات أكثر. ويتفق هذا مع ما ذكره Iberdrola (2024) حيث أشار إلى أن تعليم الأطفال إعادة التدوير في سن مبكرة يساعدهم على اكتساب هذه المهارة وممارستها طوال حياتهم. ويمكن ممارسة إعادة التدوير في المنزل والمدرسة ، والاستعانة بأنشطة تساعد على تحقيق هذا الهدف ، مثل الرسم الذي يساعدهم على معرفة الفرق بين صناديق القمامة كالورق والزجاج والبلاستيك وغيرها ، من خلال رسمها وتلوينها ، مما يساعدهم على تمييز أشكالها وألوانها واستخداماتها. ومن خلال صنع الألعاب من النفايات ، وسرد قصص عن إعادة التدوير ، ومشاهدة مقاطع الفيديو البسيطة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما تصورات أطفال الروضة حول التخضير والتشجير كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم.

ذَكرت المعلمة الأطفال "بممارساتهم زراعة النباتات" ، حتى يتمكنوا من ربط الخبرة السابقة بالحالية. ذكر الأطفال الأنشطة التي نفذوها في الروضة والمنزل ، ثم طُلب منهم رسم تصوراتهم عن زراعة الأشجار والنباتات في الشارع والبيت والمزرعة.

شكل (2) تصورات الأطفال عن التخضير والتشجير

بعد الرسم سُئل كل طفل عن رسوماته: ماذا رسمت؟ ماذا يوجد في الرسم؟ لماذا رسمتها بهذه الطريقة ، ما فائدة الأشجار والورود التي رسمتها؟ ماذا يحدث لنا بدون زراعة الأشجار والنباتات؟ ومن استجابات الأطفال:

- ط1(6 سنوات):"الوردات كثيرة في الشارع تخلي الشارع أحلى ونظيف."
- ط2(6 سنوات):"الأشجار والوردات تعطي البيئة جمال."
- ط3(6 سنوات):"الولد مبسوط جدًا وسعيد لأنه عنده مزرعة فيها نخلات كثير ، ومسبح وهواء نظيف أفضل من الشارع."
- ط4(6 سنوات):"الأشجار تعطينا الظل إذا صار في شمس."
- ط 5 (5 سنوات):"الوردات هنا ما لونتها لأنها ماتت ، ما عاد في ألوان حلوة مثل الأول ، يمكن السيارات موتتها أو الغبار."
- ط 7(6سنوات):"النخلات تعطينا التمر ، وهو مفيد لنا يخلي صحتنا قوية ، لازم نرعاه لأنه مفيد نحن نأكله. الأشجار تعطينا الفواكه والخضار."
- ط 8(6 سنوات):"أمي تزرع في البيت نباتات كثيرة ، وتقول أنها حلوة تخلي الهواء نظيف ونأكل منها ثمار طازجة كل يوم."

- ط9 (5 سنوات):"الأشجار بالشارع تتساقط أوراقها وتوسخ الشارع والعامل يقصها وينظف الشارع."
- ط 10 (6 سنوات):"الأستاذة قالت الشجر والنخلات يخلي الهواء نظيف ، ولازم نزرع كثير زرع يخلي المكان حلو."
- ط1 (6 سنوات):"الطيور تنام في الشجر ، هي بيوتها تعيش فيها كيف نقصها الطيور تضيع."

تُظهر استجابات الأطفال إدراكهم لأهمية الزراعة والتشجير ، والعلاقة المتبادلة بين الكائنات الحية ، ودورة حياة النباتات ، وبُناءً على ذلك ، يمكنهم تقديم تصور حول الاستدامة البيئية ، والتعبير عنه من خلال رسوماتهم. ويتفق هذا مع نتائج Spiteri (2021) التي أظهرت أن الأطفال يمتلكون قدرًا من الفهم للقضايا البيئية ويستطيعون التحدث عنها ، مما يشير إلى أن الوعي البيئي يبدأ في مرحلة مبكرة. كما أنهم قد يحملون بعض المفاهيم الخاطئة حول هذه القضايا ، مما يؤكد أن البدء بالتعلم البيئي في مرحلة الطفولة المبكرة يُعد أمرًا مهمًا لتحقيق مستقبل مستدام.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما تصورات أطفال الروضة حول جودة الهواء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

ذَكرت المعلمة الأطفال "بقصة مصادر التلوث" ، وطلبت منهم ذكر الأشياء التي يمكن أن تُلوث الهواء ، وما الذي يمكنهم فعله للمحافظة عليه. ذكر الأطفال أن الغبار والسيارات والدخان تلوث الهواء ، بينما الأشجار تحافظ على نظافته. ثم طُلب منهم رسم تصوراتهم عن الهواء كيف يكون نظيف وصحي.

شكل (3) رسومات الأطفال للأشياء التي صنعوها من مستهلكات البيئة

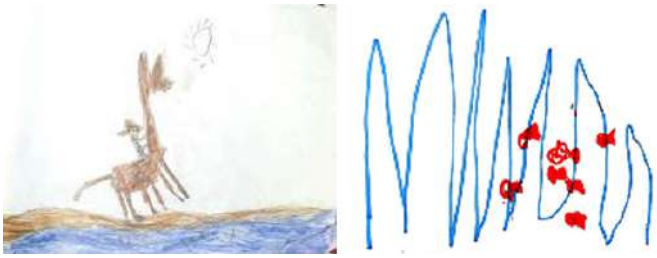
بعد الرسم سُئل الأطفال: ماذا رسمتم؟ لماذا رسمتم هذه الأشياء والكائنات؟ لماذا رسمتموها بهذه الطريقة؟ ومن استجاباتهم:

- ط1(6 سنوات):"الأشجار تخلي الهواء نظيف." ، "الطائرة تلوث الهواء مثل القصة."
- ط2 (6 سنوات):"لا نرمي الأشياء من السيارات"
- ط3 (6 سنوات):"الحيوانات تكون سعيدة في الهواء النظيف."
- ط4(5 سنوات):"لا يصلح نمشي في شارع غير نظيف ، يجيب أمراض."
- ط5 (5 سنوات):"الشارع نظيف والبيت نظيف كل شيء لازم يكون نظيف."
- ط6 (5 سنوات):"ما في دخان بالشارع ، الدخان خطر يخلينا نلبس الكمامة ولا نتنفس."
- ط 7(6 سنوات):"الهواء النظيف يخلي الحيوانات مستأنسة."

تُظهر استجابات الأطفال وتفسيراتهم لرسوماتهم فهمهم لبعض القضايا البيئية ، والسلوكيات الواجب اتباعها للحفاظ على البيئة. ويتفق ذلك مع نتائج Spiteri (2022) التي أكدت على أن الأطفال يمكنهم استخدام مصطلحات بسيطة للتعبير عن أفكارهم حول تحقيق الاستدامة ، ولديهم معارف حول الآثار البيئية السلبية.

4 الإجابة عن السؤال الرابع: ما تصورات أطفال الروضة حول جودة الماء كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

ذَكرت المعلمة الأطفال "بقصة مصادر التلوث" ، وسألتهم: ما الأشياء التي ذُكرت في القصة عن تلوث المياه ، وماذا تفعلون للمحافظة على المياه؟ ذكر الأطفال عدة أسباب تتعلق بتلوث المياه ، ثم طُلب منهم رسم تصوراتهم عن شكل الماء النظيف والصحي.



شكل (4) تصورات الأطفال عن جودة الماء

بعد الرسم ، سُئل كل طفل: ماذا رسمت؟ ماذا يوجد في رسمك؟ لماذا رسمتها بهذه الطريقة ، ما فائدة المياه النظيفة ؟ وماذا يحدث للكائنات في البحر إذ تلوث الماء؟ ومن استجاباتهم:

- ط1 (6 سنوات):" كل الكائنات تتأثر وتموت إذا تلوثت المي."
- ط2(6 سنوات):"إذا كان الشاطئ نظيف ممكن نلعب مع الحيوانات."
- ط3(6 سنوات):"السمك يختنق ويموت."
- ط4(5 سنوات):"السفن ممكن تموت الكائنات البحرية ، مثل القصة."
- ط 5(5 سنوات):" ممكن ننظف الشاطئ ونزرع نباتات فيه ، هذا يخلي البيئة جميلة."
- ط 7(6 سنوات):"رسمت المياه سودا ، والسمك يختنق فيها مثل القصة."
- ط 8(6 سنوات):"نساعد السمك يعيش في المي النظيفة ونعطيه أكل."
- ط9(6 سنوات):"ممكن البجع يعيش في المي ونأكله ، هو يأكل السمك ويعيش معاه."
- ط 10(6 سنوات):"البحر فيه كائنات كثيرة ملونة حلوة ، عايشه في المي لازم نحافظ عليها وما نرمي أشياء فيها."

تُظهر استجابات الأطفال إدراكهم لأهمية المحافظة على المياه ، والعلاقة المتبادلة بين الكائنات الحية ، ومصادر تلوث الماء ، وطرق الحفاظ عليها نظيفة. كما قدمت رسوماتهم وتفسيراتهم وتصوراتهم حول كيفية الحفاظ عليها نظيفة ، وهذا يتفق مع نتائج (2020) Bahtić , & Jevtić, التي أكدت على أن الأطفال قادرون على فهم موضوعات معقدة مثل تلوث الهواء والماء ، من خلال توفير أسس للتعلم مدى الحياة في مجال الاستدامة ، وأن المعلمين يمكنهم تعزيز هذا الفهم من خلال إثراء الأنشطة. وقد ظهر في استجابات الأطفال (ط5 ،ط6 ،ط8) إدراكهم لأهمية المياه للكائنات الحية ، وهو ما يتفق أيضًا مع نتائج (2021) , Kavaz et al التي أظهرت أن الأطفال يدركون أهمية المياه للكائنات الحية وقد عبروا عن ذلك شفهيًا ، وأيضًا من خلال رسوماتهم كما في قولهم" جميع الكائنات تحتاج إلى المياه".

الإجابة عن السؤال الخامس: ما تصورات أطفال الروضة حول الغذاء الطبيعي كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

ذَكرت المعلمة الأطفال بنشاط "الطعام صديق البيئة والطعام المعلب" ، وسألتهم عن أسماء الأطعمة ، وأيهما أفضل الطعام الطبيعي أم المعلب؟ ومثل ماذا؟ ، ثم طُلب منهم رسم تصوراتهم عن أهمية الطعام الطبيعي ، ولماذا يفضلونه على الطعام المعلب؟ ، وماذا يمكن أن يحدث إذا نفذ الطعام الطبيعي ولم يعد موجودًا؟ وهل نحتاج إلى توفير الطعام لغيرنا من الناس؟

شكل (5) تصورات الأطفال حول الغذاء الطبيعي

بعد الرسم: سُئل كل طفل: ماذا رسمت؟ ماذا يوجد في رسمك؟ لماذا رسمتها بهذه الطريقة؟ ما فائدة الطعام الطبيعي؟ ماذا يحدث لنا إذا أكلنا الطعام الطبيعي ولم نأكل الطعام المعلب؟ ومن استجاباتهم:

- ط1 (6 سنوات):"الفواكه تقوي أجسامنا. التوت والتفاح يعطينا فيتامينات تقوينا."
- ط2(6 سنوات):"الخضار يحمينا من الأمراض."
- ط3(6 سنوات):"نحافظ على الطعام الطبيعي ، ونزرع خضار وفواكه كثير."
- ط 5(5 سنوات):"الليمون يحمينا من الأمراض ، ونزرع أشجار ليمون في كل مكان."
- ط 7(6 سنوات):"ما نخلص كل الطعام نحافظ عليه للغد."
- ط4(5 سنوات):"ما نرمي الأكل ناكله يوم ثاني."
- ط4(5 سنوات):"نجيب خضار وفواكه من المزرعة كل يوم لناكلها."
- ط6 (5 سنوات):"الزرع يحتاج مي ، ونرعاه يكبر وناكل منه في المزرعة."
- ط 8(6 سنوات):"الأكل الطبيعي أفضل في الأكل المعلب."

تُظهر استجابات الأطفال معرفتهم بأنواع الأطعمة الطبيعية والمعلبة ، والفرق بينهما ، فجميع تفسيراتهم ترتبط بصحتهم وتأثير الأطعمة الطبيعية على صحة الانسان ، إذ ربطوا بين الغذاء والصحة بشكل أساسي. كما أشاروا إلى مفاهيم مثل تقليل هدر الطعام ، وزراعة ورعاية النبات ، وترشيد الاستهلاك. ومع ذلك ، تُظهر تفسيراتهم فهمًا محدودًا لاستدامة الغذاء الطبيعي وعلاقته بالاستدامة البيئية ، مثل تعزيز ممارسات الزراعة المستدامة ، وتعزيز كفاءة المياه والطاقة ، ودعم النظم الغذائية ، ولكن هذا يُعد بداية جيدة لفهم أعمق حول استدامة النظم الغذائية. وهذا يتفق مع ما ورد في UNICEF for every child (.n.d) حيث أشارت إلى أن تعليم الأطفال عن الطعام الصحي مبكرًا يساعدهم على بناء علاقة إيجابية

معه. ووفقًا (2021) Fleming يدرك الأطفال أهمية الغذاء وما يعنيه لمجتمعاتهم ، ويفهمون كيفية إنتاجه ، وانتقاله من المزرعة ، كما يبدؤون في إدراك العوائق المادية والمالية التي تحول دون إتباع أنظمة غذائية أمنة ومستدامة.

الإجابة عن السؤال السادس: ما تصورات أطفال الروضة حول وسائل النظافة الصديقة للبيئة كأحد مجالات الاستدامة البيئية من خلال رسوماتهم؟

ذَكرت المعلمة الأطفال "بنشاط المنظفات الطبيعية والصناعية" ، وسألتهم: ما أنواع المنظفات الطبيعية والصناعية الموجودة في البيت؟ وأيهما أفضل للبيئة؟ وما المنظفات صديقة البيئة؟ ثم طُلب منهم رسم تصوراتهم عن المنظفات صديقة البيئة.

شكل (6) تصورات الأطفال حول وسائل النظافة صديقة البيئة

بعد الرسم ، سُئل كل طفل ، ماذا رسمت؟ ماذا يوجد في رسمك؟ لماذا رسمتها بهذه الطريقة؟ لماذا نُفضل المنظفات الطبيعية؟ ماذا يحدث إذا استخدمنا المنظفات الصناعية؟ هل هي مضرة لنا؟ لماذا؟ ومن استجاباتهم:

- ط1(6 سنوات):"المطر ينظف الشوارع والبيوت والأشجار."
- ط2(6 سنوات):"نصنع منظفات طبيعية من الليمون والخل مع المعلمة لأنها صحية للبيئة."
- ط3(6 سنوات):"نستخدم الخل في التنظيف ، نحطه في الفوطة ونمسح به لأنه صديق لصحتنا ويقتل الجراثيم."
- ط5(5 سنوات):"ننظف الملابس والأرض بالليمون ، ولا نستخدم المنظفات الصناعية لأنها مضرة.
- ط 7(6 سنوات):"نستخدم المي في تنظيف كل شيء."
- ط4(5 سنوات):"صنعنا بخور بقشر البرتقال مع المعلمة ، لأنه يعطر الهواء ولا يلوثه."
- ط4(5 سنوات):"نظفنا الأطباق بالليمون لأنه صحي."
- ط6 (5 سنوات):"الزرع يحتاج مي ، ونرعاه ويكبر ، وناكل منه في المزرعة."

تُظهر استجابات الأطفال معرفتهم ببعض المواد الطبيعية المستخدمة في إنتاج المنظفات الصديقة للبيئة ، وفهمهم لأهميتها وتأثيرها وعلى صحتهم ، وعلى البيئة من حولهم. ويُعزى ذلك إلى الأنشطة التي ساعدتهم على تجسيد تصوراتهم ونقلها من خلال رسوماتهم وتفسيراتهم. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه(2024) Pathosans ، حيث أوضح أن الوعي البيئي أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى ، وأن من الضروري غرس العادات الصديقة للبيئة في الأطفال منذ الصغر. ومن المجالات التي يمكن أن نُحدث فيها تأثيرًا كبيرًا هي أنشطة المنظفات الطبيعية ، أو ما يُعرف "بالتنظيف الأخضر" ، الذي يُعطي الأولوية لاستخدام المنتجات الآمنة والصديقة للبيئة. ويُعد تعليم الأطفال كيفية ممارسة التنظيف الأخضر طريقة ممتازة لتعريفهم بمفهوم الاستدامة؛ فعندما يفهم أطفالنا أهمية هذه الممارسات ويشاركون فيها ، فإنهم يكتسبون عادات بيئية إيجابية تُحدث فرقًا مستدامًا مدى الحياة.

الخاتمة:

أصبح تعليم الأطفال حول الاستدامة البيئية أكثر أهمية من أي وقت مضى ، ليس فقط في الروضة والمدرسة ، بل أيضًا في المنزل؛ فبدون هذا التعليم ، ستُعاني الأجيال القادمة. لذا ، من الضروري أن يتعلم الأطفال كيف يحمون بيئتهم ، فالتربية البيئية تُعد أمرًا بالغ الأهمية في مرحلة الطفولة المبكرة. ووفقًا (2023) Nestorovic من المهم تعليم الأطفال عن البيئة مبكرًا ، وتثقيف الأجيال بدءًا من العادات البيئية التي يكتسبونها ، وصولًا إلى تبني خيارات استهلاكية واعية بيئيًا.

انطلاقًا من ذلك ، حاول البحث الحالي الكشف عن تصورات الأطفال للاستدامة البيئية من خلال ستة موضوعات ، قد تبدو معقدة للصغار. لذلك ، تم اختيار روضة تتبنى في أنشطتها موضوعات الاستدامة البيئية ، ما أتاح للأطفال خبرة سابقة تُسهم في تسهيل النقاش معهم ، وتمكنهم من التعبير عن أفكارهم من خلال الرسم وتفسير رسوماتهم ، بما يُوضح تصوراتهم عن الاستدامة البيئية. فالرسم بالنسبة لهم ليس مجرد وسيلة للتعبير الجمالي ، بل يُعد أيضًا أداة تُظهر تطورهم المعرفي وطرق تفكيرهم(Quaglia et al ,2015). فهو لغة بصرية تساعدهم على التعبير عما لا يستطيعون قوله بالكلمات (Deguara and Nutbrown ,2018). وهو الوسيلة التي ساعدت في الكشف عن تصوراتهم في هذا البحث بكفاءة شديدة ، فالموضوعات المقدمة لهم كانت مألوفة لديهم ، نتيجة للخبرات السابقة التي اكتسبوها من الأنشطة التفاعلية وباستخدام أدوات حقيقية.

لذلك ، ظهر في رسوماتهم وتفسيراتهم مستوى فهم معقول يُعد أساسًا لبناء معرفي قوي حول الاستدامة البيئية. ويتفق هذا مع نتائج Spiteri (2022) التي أشارت إلى تصورات الأطفال حول تحقيق الاستدامة البيئية من خلال رعاية البيئة الطبيعية ، وطرحهم لأفكار إيجابية تركز على المستقبل وسبل تعزيز البيئة على المدى الطويل. وتُعد هذه النتائج أساسًا للتعلم مدى الحياة من أجل الاستدامة.

ويتفق هذا مع نتائج كل من UNICEF for every child (2021) ، Fleming (n.d.) حيث أشارا إلى سهولة إدراك الأطفال لأهمية الغذاء المستدام من خلال الأنشطة المبسطة. ورغم صعوبة موضوع المنظفات الطبيعية أو الصديقة للبيئة ، فأن استجاباتهم كانت جيدة ، ويُعزى ذلك إلى الخبرات السابقة التي ساهمت في تكوين معرفة قائمة على الفهم. ويؤكد ذلك ما أورده Pathosans (2024) ، الذي اقترح خمس طرق أمنة لإشراك الأطفال في أنشطة التنظيف الأخضر ، مما ساعد في وضعهم على طريق الوعي البيئي.

التوصيات:

بناء على النتائج ، يوصي البحث الحالي عدة توصيات:

- تضمين المنهج الوطني لرياض الأطفال وحدة قائمة بذاتها حول الاستدامة البيئية.
- تحديث معايير التعلم المبكر النمائية بإضافة معايير للاستدامة البيئية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول تحليل رسومات الأطفال المتعلقة بالاستدامة البيئية.

المقترحات:

1. تحليل رسومات أطفال الصف الأول الابتدائي للكشف عن فهمهم للتنوع البيولوجي.
2. فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات لتنمية مفهوم الغذاء المستدام لدى أطفال الصف الأول الابتدائي.
3. فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات لتنمية مفاهيم التنظيف الأخضر لدى أطفال الصف الأول الابتدائي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، إيمان& مهدي ، إيناس.(2018). *إعداد منهج رياض الأطفال وفقًا لمتطلبات لتنمية المستدامة. مجلة كلية التربية* ، 24(100) ، 72 - 470.

بهجات ، ريم.(2021). مبادئ التنمية المستدامة ودورها في تنمية الريادة البيئية لدى طفل الروضة .*المجلة العربية لأخلاقيات المياه* ، 4(4) ، 111- 136.

جامع ،نبيل(2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة* ، جامعة الإسكندرية.

جمال الدين ، نجوى.(2018 ، ديسمبر 5 - 6). اللغة المستخدمة في التعليم من أجل التنمية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية ، عدد خاص للمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس ، المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم*87 - 109.

خلف ، أمل (2021). استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية. *مجلة الطفولة والتربية* ، 46(4) ، 196 - 286 .

الرشيدي ، عنيزان.(2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية .*مجلة كلية التربية في العلوم التربوية* ، 45(1) ، 77 - 114.

الرشيد ، عنيزان(2019).*المقابلات في البحوث النوعية* ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشجراوي ، صباح ، الضامن ، فاطمة& أحلام ، العتوم (2017). دور التنمية المستدام في التنشئة الاجتماعية ورعاية الطفولة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر* 2 (176) ، 296 - 318.

عتمان ، علي.(2015).دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية .*جرش للبحوث والدراسات* ، 16)11) ، 839 - 865.

عبدالعظيم ، مصطفي.(2017). الصبغات الطبيعية للأعواد الخشبية كمدخل لإثراء إعداد أنشطة رياض الأطفال في ضوء مفهوم التنمية المستدامة. *المؤتمر الدولي الثاني: التنمية المستدامة للطفل العربي كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة - الواقع والتحديات ، (1) ، جامعة المنصورة ، كلية رياض الأطفال*،491 - 502.

سمعان ، عبدالمسيح. (2017). التنمية المستدامة .المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة ، القاهرة: *الجمعية المصرية للتربية العلمية* ، 33 - 88.

العزاوي ، سالم & والربيعي ، فاطمة. (2017). التنميط في أفلام الرسوم المتحركة وأثره على تصورات الأطفال .*المجلة المصرية لبحوث الإعلام* ،58(58) ، 49 - 525.

العبدالكريم ، راشد (2019). *البحث النوعي في التربية* ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

العلواني ، رحاب.(2018).الخصائص المشتركة بين رسومات الأطفال والرسوم البدائية. *مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية* ، 26 (6) ، 504 - 530.

العمري ، يحيى& العريني ، عبدالعزيز.(2020).دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية .*رسالة الخليج العربي* ، 41 (156) ، 37 - 59.

ماجد ، خلود.(2020).رسومات طفلك: رسائل يجب أن تصل إليك. *مجلة خطوة* ، (38) ، 42 -45.

محمد ، حمدي (2023). الجامعة ذات التوجه نحو الاستدامة البيئية «دراسة مقارنة لجامعات واترلو الكندية وجرفيت الأسترالية وأسوان المصرية» *المجلة التربوية بجامعة سوهاج* ، 106(106) ، 1176 - 1402.

مركز الاتحاد للأخبار(9 مارس 2017). *الإمارات: تعليم الأطفال أهمية البيئة يعزز تحقيق أهداف الاستدامة* مسترجع بتاريخ 27-2-2024. https://www.aletihad.ae/article/14383/2017/

ميريام ، شاران؛ تيسديل ، إليزابث (2021). *البحث النوعي دليل التصميم والتطبيق* (سلطان المحيميد, وسعيد المنوفي, مترجم). النشر العلمي والترجمة

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Atman, Ali. (2015). "The Role of Kindergarten in Developing Children's Daily Experiences to Achieve Sustainable Development: A Field Study." *Jerash for Research and Studies*, 16(1), 839-865

Abdel Azim, Mustafa. (2017). Natural Dyes for Wooden Sticks as an Approach to Enriching Kindergarten Activities in Light of the Concept of Sustainable Development. *The Second International Conference: Sustainable Development for the Arab Child as a Foundation for Change in the Third Millennium – Reality and Challenges*, (1), Mansoura University, Faculty of Kindergarten, 491-502.

Abdel-Massih& Abdel-Massih. (2017). *Sustainable Development*. The 19th Scientific Conference: Scientific Education and Sustainable Development, Cairo: Egyptian Society for Scientific Education, 33-88.

Al-Azzawi, Salem, & Al-Rubaie, Fatima. (2017). "Stereotyping in Animated Movies and Its Impact on Children's Perceptions." *The Egyptian Journal of Media Research*, 58, 493-525.

Al-Abdulkarim, Rashid. (2019). *Qualitative Research in Education*, Al-Rushd Library for Publishing and Distribution.

Al-Rashidi, Anezan. (2021). "Qualitative Content Analysis Method: An Analytical Perspective." *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 45(1), 77-114.

Al-Rashid, Anezan. (2019). *Interviews in Qualitative Research*, Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Shajrawi, Sabah, Al-Dhamin, Fatima, Ahlam, Al-Atoom. (2017). "The Role of Sustainable Development in Socialization and Child Care in Primary Schools from the Perspective of Teachers in the Hail Region." *Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University*, Part Two: (176), 296-318.

Al-Alwani, Rehab. (2018). "The Common Characteristics Between Children's Drawings and Primitive Art." *Journal of Babylon University - Humanities Sciences*, 26(6), 504-530.

Al-Omari, Yahya, & Al-Urayni, Abdulaziz. (2020). The Role of Saudi Public University Administrations in the Shift Towards Sustainability from the Perspective of Academic Leaders. *Gulf Arab Journal*, 41(156), 59-37.

Bahjat, Reem. (2021). "Principles of Sustainable Development and Their Role in Developing Environmental Leadership in Kindergarten Children." *The Arab Journal of Water Ethics*, (4), 111-136.

Gama, Nabil. (2019). Qualitative Research and Case Study, Alexandria University.

Ibrahim, Iman, Mahdi, Inas. (2018). "Preparing the Kindergarten Curriculum According to the Requirements of Sustainable Development." *Journal of the Faculty of Education*, 24(100), 72-470

Jamal El-Din, Nagwa. (2018, December 5-6). "Language Used in Education for Sustainable Development." *Journal of Educational Sciences*, Special Issue for the First International Conference of the Department of Curriculum and Instruction, Global Changes and Their Role in Shaping Curricula and Methods of Teaching and Learning, 87-109.

Khalaf, Amal. (2021). Using Guided Imagery Strategy in Developing Environmental Awareness in Kindergarten Children in Light of Environmental Sustainability. *Journal of Childhood and Education*, (46), 196-286.

Majed, Khaloud. (2020). "Your Child's Drawings: Messages You Should Receive." *Step Magazine*, (38), 45-42.

Mohamed, Hamdy. (2023). "The University with an Environmental Sustainability Orientation: A Comparative Study of the University of Waterloo (Canada), Griffith University (Australia), and Aswan University (Egypt)." *Educational Journal of Sohag University*, (106), 1176-1402.

Miriam, Sharon; Tisdell, Elizabeth. (2021). *Qualitative Research: A Guide to Design and Application* (Translated by Sultan Al-Muhaimid & Said Al-Monofi). Scientific Publishing and Translation.

Union Center for News (March 9, 2017). "UAE: Teaching Children the Importance of the Environment Enhances Achieving Sustainability Goals." Retrieved on February 27, 2024. https://www.aletihad.ae/article/14383/2017/

المراجع الأجنبية: References

Ardoin, M., & Bowers, W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the Research literature. *Educational Research Review*, 31. 1-16

Bahtić, K.& Jevtić, V. (2020). Young children's conceptions of sustainability in Croatia. International *Journal of Early Childhood*, 52, 195–211.

Carter, A. (2016). Nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood*, 4(1), 10.

Deguara, J.& Nutbrown, C. (2018). Signs, symbols and schemas: understanding meaning in a child's drawings. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 4–23.

Barraza, L., & Robottom, I. (2008). Gaining representations of children's and adults' constructions of sustainability issues. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(4), 179–191.

Bowen, A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 (2), 27-40.

Bliss, A. (2016). Phenomenological Research: Inquiry to Understand the Meanings of People's Experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology* (IJAVET), 7(3), 14-26.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau Enterprise Ltd.

Creswell, W. & Poth, N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 4th edition. London, UK: SAGE Publications Ltd.

Cohen L, Manion L, Morrison K. (2018). *Research methods in education* 8th ed. Abingdon: Routledge.

Coleman, E.(2023,Nov.21). *Environmental Sustainability / Definition, Objectives & Examples*.

Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (2 rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Desjardins,A.& Wakkary,R.(2011, May 7–12).Children's Drawing and Telling of Sustainability in the Home, *Conference CHI, Vancouver, BC, Canada*.

Fleming, C., Chandra, S., Hockey, K., Lala, G., Munn, L., Sharma, D.& Third, A. (2021). *Fix My Food: Children's Views on Transforming Food Systems*. Western Sydney University.

Grist Magazine(1999-2024). *Pop-up book brings kids' ideal green cities to life*. 24February,2024 https://grist.org/cities/2011-06-15-pop-up-book-brings-kids-ideal-green-cities-to-life/

Howlett, K., & Turner, C. (2023). What can drawings tell us about children's perceptionsofnature? *PLoSOne*, 18(7).

Iberdrola, (2024): Recycling for kids: The game of recycling or how to make children aware. Retrieved 20/3/2024 from https://www.iberdrola.com/sustainability/recycling-for-kids

Kavaz, T., Kizgut-Eryilmaz, B., Polat, B., Amca-Toklu, D.& Erbay, F. (2021). Investigation of Preschool Children's Perceptions to Protect the Environment Through Drawings. *Theory and Practice in Child Development*, 1(1), 41-55.

Massey, S. (2022). Using Emojis and Drawings in Surveys to Measure Children's Attitudes to Mathematics. *International Journal of Social Research Methodology*,25(6), 877-889.

Mason, M. (2024). What Is Sustainability and Why Is It important? Environmental science, Retrieved 21/3/2020 from https://www.environmentalscience.org/sustainability

Mohamed, D., AL Jadidi, N., Al Zmammi, R.& Kandeel, M. (2022). Merging the child in nature: Towards the Greening and Afforestation Project in light of the initiatives of Egypt and Saudi Arabia. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 812-830.

Montgomery, N., Gange, C., Harvey, J.& Watling, D. (2022). Children's perception of biodiversity in their school grounds and its influence on their wellbeing and resilience. J*ournal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

Morón-Monge, H., Hamed, S., & Morón Monge, C. (2021). How Do Children Perceive the Biodiversity of Their nearby Environment: An Analysis of Drawings. *Sustainability*, *13*(6), 3036.

Nestorovic ,M.(2023 Apr27). *Nurturing Environmental Awareness in Our Children.Sci-Ed* https://www.agood.com/blogs/stories/nurturing-environmental-awareness-in-our-children

Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* Ed. 4. SAGE Publications.

Spiteri, J. (2022). How Can Environmental Sustainability Be Achieved? The Perceptions of Young Children as Expressed Through Their Drawings. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 13-31. Pozo-Muñoz, M. P., Martín-Gámez, C., Velasco-Martínez, L. C., Tójar-Hurtado , J. C. (2023). Research and Development of Environmental Awareness about Water in Primary Education Students through Their Drawings. *Education Sciences*, 13(2).

Pathosans (2024 , Abril 6). *Getting Kids Involved: Teaching the Next Generation the Importance of Green Cleaning*.Sci-Ed. https://pathosansdirect.com/getting-kids-involved-teaching-the-next-generation-the-importance-of-green-cleaning/

Pettinger , T. (2018). *Environmental sustainability – definition and issues. Economics Help*. Retrieved from https://www.economicshelp.org/blog/143879/economics/environmental-sustainability-definition-and-issues

Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, O., Prino, E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81- 91.

Qutoshi, B. (2018). Phenomenology: A Philosophy and Method of Inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 215–222.

Spiteri, J. (2022). How Can Environmental Sustainability Be Achieved? The Perceptions of Young Children as Expressed Through Their Drawings. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 13-31.

Spiteri, J. (2021). Can you hear me? Young children's understanding of environmental issues. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1–2), 191–213.

United Nations (UN).(2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

UNESCO. (2020). *Realizing the rights of the child through environmental education*. Retrieved from https://en.unesco.org/news/realizing-rights-child-through-environmental-education

UNESCO. (2017). *Early childhood care and education. United Nations Educational,* Scientific and Cultural Organization. Retrieved from Early childhood care and education | UNESCO

UNICEF for every child.(n.d). *How to raise a healthy eater 6:ways to set your child on the path to a lifetime of positive habits*. UNICEF. https://www.unicef.org/parenting/food-nutrition/how-to-raise-healthy-eater

Yannis, H., Judson, G.,(2017) Toward More Effective Storytelling for Raising Environmental Awareness in Young Students, *Journal of Advances in Education Research*. DOI: 10.22606/jaer.2017.21002

Zoe, M., Walshe, N.& Lee, E. (2021). Making Nature Explicit in Children's Drawings of Wellbeing and Happy Spaces. *Child Indicators Research,* 14(4), 1653-1675.

Hassanein, H. (2026). The importance of recreational rehabilitation programs and their obstacles for people with intellectual disabilities from the point of view of specialists in special education, *Journal of Educational Science, 14* (3), 192 - 223. 10.54643/1951-014-003-006

The importance of recreational rehabilitation programs and their obstacles for people with intellectual disabilities from the point of view of specialists in special education

Dr. Hala Ahmed Suleiman Hassanein
Professor of Special Education, College of Education,
King Saud Islamic University
hahassanein@imamu.edu.sa

Abstract:

The current research aims to identify the importance of recreational rehabilitation programs for people with intellectual disabilities and their obstacles, and to reveal differences in the importance of recreational rehabilitation programs for people with intellectual disabilities and their obstacles from the perspective of specialists according to the following variables: gender, employer, and job. The sample included (160) specialists, including managers, supervisors, and teachers. A questionnaire was used (prepared by the researcher). The research followed a descriptive and analytical approach and reached a set of results. the study found that specialists perceive recreational rehabilitation programs for individuals with intellectual disabilities as highly important. However, their implementation faces significant challenge. Financial and administrative obstacles ranked first, followed by program-related obstacles, then social and cultural obstacles, and finally obstacles facing people with disabilities and their families. Differences in the importance of recreational rehabilitation programs were also evident according to the employer variable, in favor of the private sector, and according to the job variable, as teachers were more aware of the importance of recreational rehabilitation programs. In light of these results, several recommendations were presented to activate the implementation of these programs and benefit from them.

Keywords: Recreational rehabilitation programs, people with intellectual disabilities, special education

حسنين ، هالة. (2026). أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 192 - 223. 10.54643/1951-014-003-006

أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين في مجال التربية الخاصة

د. هالة أحمد سليمان حسنين[1]

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ، ومعوقاتها ، والكشف عن الفروق في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغيرات: الجنس ، وجهة العمل ، والوظيفة .شملت العينة (160) مختصًا من مدراء ، ومشرفين ، ومعلمين حيث تم استخدام أداة الاستبانة (إعداد الباحثة) ، اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصل إلى مجموعة من النتائج ، حيث أظهرت النتائج أن المختصين يرون أهمية مرتفعة لبرامج التأهيل بالترفيه ولكن هناك معوقات رئيسية تحول دون تطبيقها ، وجاءت المعوقات المالية والإدارية في المرتبة الأولى ، ثم المعوقات المتعلقة بالبرامج ، ثم المعوقات الاجتماعية والثقافية ، وأخيرًا معوقات ذوي الإعاقة وأسرهم ، كما تضح وجود فروق في أهمية برامج التأهيل بالترفيه وفق متغير جهة العمل ، وذلك لصالح القطاع الأهلي ، ووفقا لمتغير الوظيفة ، حيث كان المعلمون أكثر إدراكًا لأهمية برامج التأهيل بالترفيه . وفي ضوء هذه النتائج ، تم تقديم العديد من التوصيات لتفعل تطبيق هذه البرامج والاستفادة منها.

الكلمات المفتاحية: برامج التأهيل بالترفيه ، ذوو الإعاقة الفكرية ، التربية الخاصة.

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، hahassanein@imamu.edu.sa

مقدمة:

تُعد برامج التأهيل بالترفيه مجالًا حديثًا -نسبيًا- في الرعاية الصحية ، حيث تستخدم الأنشطة الترفيهية كأداة لتحسين الصحة الجسدية ، والعقلية ، والاجتماعية ، والانفعالية للأفراد من مختلف الأعمار والقدرات.

والترفيه Leisure هو أحد أهم أشكال التعبير عن الحرية (Dattilo & Schleien , 1994) ، فجميع الأفراد ، بغض النظر عن قدراتهم ، يستحقون الحق في تجربة الترفيه ، وتتاح الفرصة لمعظم الناس للمشاركة في أنشطة ترفيهية بسيطة؛ ومع ذلك ، فإن القدرة على الاستمتاع بتجربة ترفيهية قد لا تتاح —كثيرًا ، أو على الإطلاق- للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (Dattilo , 2021). ويشتمل مصطلح "الترفيه" على مجموعة واسعة من الأنشطة ، مثل الفنون والحرف اليدوية ، والموسيقى ، والرقص ، والرياضة ، واللعب ، والرحلات ، والتفاعل مع الطبيعة. تلك البرامج التأهيلية بالترفيه تستند على مبدإ أساسي هو أن الترفيه ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ ، بل هو حاجة إنسانية أساسية تساهم -بشكل كبير- في تعزيز الصحة والرفاهية (Iso-Ahola , 1980).

وتُطبق برامج التأهيل بالترفيه في مجموعة متنوعة من البيئات ، بما في ذلك المستشفيات ، ومراكز إعادة التأهيل ، ودور رعاية المسنين ، والمراكز المجتمعية ، كما أنها تستهدف فئات مختلفة من الأفراد ، مثل الأطفال ذوي الإعاقة ، وكبار السن ، والأشخاص الذين يعانون من إعاقات جسدية أو فكرية ، والأفراد الذين يتعافون من الإدمان. وتتميز برامج التأهيل بالترفيه بالعديد من الفوائد ، منها: تحسين الصحة الجسدية ، مثل: تعزيز القوة العضلية ، واللياقة البدنية ، والتوازن ، وتنسيق حركات الجسم وتحسين الصحة النفسية ، مثل: "تخفيف التوتر والقلق ، وتحسين المزاج ، وتعزيز الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة" (Iwasaki & Mannell , 2016 , 325) ، وتعزيز المهارات الاجتماعية ، مثل: "تحسين مهارات التواصل ، وبناء العلاقات ، والعمل الجماعي" (Carruthers & Hood , 2007 , 75). وتنمية المهارات الحياتية ، مثل: تعزيز الثقة بالنفس ، وتنمية مهارات حل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، والدمج في المجتمع ، وتحسين المهارات ، والتوافق مع أسلوب الحياة المستقلة في المجتمع (Weber , 2024).

والعلاج بالترفيه ليس وليد اللحظة ، ولكن له العديد من الأسس النظرية النفسية والعصبية التي تساعدنا في فهم كفاءة برامج التأهيل بالترفيه ، حيث تفترض نظرية الدافعية

الذاتية أن الأفراد لديهم دافعية فطرية للتطور عندما يتم إشباع احتياجاتهم النفسية الأساسية لتقرير المصير ، والكفاءة ، والانتماء (Deci & Ryan , 2000).

وفي مجال الأشخاص ذوي الإعاقة ، أكدت العديد من الدراسات فعالية التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة ، حيث أكدت دراسة Hardesty-Jaynes (2021) إلى وجود مستويين من الدعم تقدمهما برامج التأهيل بالترفيه, وهما: المستوى الداخلي (يتمثل في غرس القيمة الذاتية والثقة بالنفس في قدرة ذوي الإعاقة "متلازمة داون" على أداء المهام المهنية بكفاءة) ، والمستوى الخارجي (بناء حلقة وصل بين ذوي متلازمة داون والمجتمع المهني). وأشارت نتائج دراسة Muñoz-Llerena , et al. (2024) أن العلاج بالترفيه ، بما يحمله من أنشطة ترفيهية ، مثل الجمباز والتمارين المائية وركوب الدراجات ، يحسّن قوة العضلات وتناسق الحركة ، مما يعزز من قدرة الأفراد على الاعتماد على أنفسهم في الأنشطة اليومية ، ويحسن من القدرات المعرفية ، مثل التخطيط واتخاذ القرارات ، إضافة إلى تعزيز التركيز وجودة الحياة الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ومن جانب آخر ، أكد نتائج دراسة Bradford (2023) أن العلاج بالترفيه يقلل من مستويات الضغوط والتوتر ، مما يؤدي إلى تحسينات ملحوظة في جودة الحياة العامة ، وفي السياق نفسه ترى الباحثة أنه من الضروري الاستفادة من العلاج بالترفيه لتحقيق أهداف تربية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والمساهمة في تحسين جودة حياتهم وأسرهم.

مشكلة الدراسة:

نص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام 1990 - أعيد إقراره عام 2004- على أن تقوم كل من مدارس التعليم العام ومدارس التربية الخاصة بوضع خطط للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للانتقال إلى الأنشطة بعد المدرسة (Noyes & Sax , 2004). ويدعم هذا التوجيه خطط الانتقال الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من المدرسة الثانوية إلى الأنشطة بعد الثانوية ، مثل التعليم المستمر ، والتوظيف ، والخدمات للبالغين ، والمشاركة المجتمعية ، والمعيشة المستقلة (Shogren & Plotner , 2012).

ويواجه الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية العديد من التحديات ، وخاصة بعد المرحلة المدرسية؛ أي في مرحلة الاستقلالية ، والعمل ، والمشاركة المجتمعية. وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة (75%) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا يتلقون خدمات انتقالية في المملكة العربية

السعودية ، كما أن نسبة (71%) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ليس لديهم عمل ، رغم أنهم في سن العمل (القريني ، 2018؛ الهيئة العامة للإحصاء ، 2017). ووجد Grigal et al. (2011) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أقل احتمالية من الطلاب الآخرين ذوي الإعاقات للحصول على تعليم ما بعد الثانوي كهدف انتقالي , وقد يكون ذلك بسبب أهم غير قادرين على العمل بشكل مستقل ، وغير قادرين على إنجاز الكثير ، أو لديهم علاقات متبادلة ، أو افتقارهم إلى المهارات التي تعزز مشاركتهم (Dattilo & Schleien , 1994). وبالتالي في ضوء عدم استفادة كثيرا من ذوي الاعاقة بالخدمات الانتقالية ، الامر الذي يتطلب إيجاد بدائل للتغلب على هذا القصور أو سد هذه الفجوة بشكل يضمن حصول ذوي الاعاقة الفكرية علي خدمات تؤهله للاندماج في المجتمع ؛ ومع ذلك ، يمكن معالجة بعض هذه القضايا من خلال برامج التعليم الترفيهي (Weber , 2024).

وفي هذا الصدد ،أكدت برامج التأهيل بالترفيه فعاليتها في جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وتنميه مهاراتهم الحياتية ، فقد توصلت دراسة McConkey & Haddock (2020) إلى الدور الإيجابي الذي تلعبه برامج التأهيل من خلال الترفيه في مساعدة الشباب ذوي الإعاقة الفكرية في الحصول على العمل المناسب, من خلال: 1) توظيف الاستراتيجيات الترفيهية والبنائية التي تساند تقديم بناء المهارات المهنية بالتدريج ، من خلال الأنشطة الترفيهية البدنية ، وغيرها ، والتي تزيد من ثقة المعاقين وتوجيههم نحو اختيار المهنة المناسبة. 2) اتباع استراتيجيات التدريب المهني لتأهيلهم للالتحاق بسوق العمل. وتوصلت دراسة Ruiz (2020) إلى إمكانية استخدام برامج التأهيل بالترفيه في التدريب والدعم المهني لذوي الإعاقة الفكرية ، وأكدت نتائج دراسة McConkey & Haddock (2020) أن برامج التأهيل بالترفيه تسهم في دعم ذوي الإعاقة الفكرية للنهوض بمهاراتهم ، وجودة حياتهم ، ومراعاة الحقوق الاجتماعية والإنسانية. وتوصلت دراسة Hardesty-Jaynes (2021) إلى أن برامج التأهيل بالترفيه حققت ثلاثة أهداف تتعلق بإعداد ذوي متلازمة داون للعمل: خلق مناخ إيجابي يشعر فيه المعاقون بالتمكين, والتدرب المهني من خلال الأنشطة المحببة, ومنح الثقة لذوي متلازمة داون في قدرتهم على اكتساب المهارات المهنية ، كما توصلت دراسة Bradford (2023) إلى أن أنشطة العلاج بالترفيه تسهم في زيادة الشعور بالإنجاز ، وزيادة الثقة بالنفس ، وكذلك بناء علاقات اجتماعية أعمق مع الأقران والمجتمع.

وبالرغم من أهمية التأهيل بالترفيه ، يوجد ندرة في الأبحاث التي تبحث في التعليم الترفيهي وتأثيراته على موقف الترفيه لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ، وفي ضوء ما سبق ، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ، ومعوقاتها ، من وجهة نظر المختصين في مجال التربية الخاصة؟. ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين؟.
2. ما معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين باختلاف متغير جهة العمل (حكومية ، أهلية).
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغير الوظيفة (مدير ، مشرف ، معلم)؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن:

1. دراسة مستوى أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين.
2. معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين.
3. الاختلافات في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغيرات :جهة العمل (حكومية ، أهلية)؛ الوظيفة (مدير ، مشرف ، معلم).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

1. تتناول الدراسة أحد التوجهات الحديثة في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة ، وهو التأهيل بالترفيه ، والاستفادة من أهمية تطبيقه في مجال تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.
2. من المتوقع أن تكون نتائج الدراسة إضافة علمية للمكتبة التربوية ، بما قد يحتاج إليه الأدب التربوي في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تساعد نتائج الدراسة على تحديد برامج التأهيل الملائمة لذوي الإعاقة الفكرية والتي تسهم في تحسين جودة الحياة لديهم.
2. من المأمول أن تقدم نتائج هذه الدراسة لأصحاب القرار وذوي الاختصاص معلومات ومقترحات يستفاد منها في تحسين العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتسهيل انتقالهم لمرحلة ما بعد الثانوية.
3. قد تدعم نتائج الدراسة توجّهات متخذي القرار في العملية التعليمية في إقامة ورش عمل وندوات مستقلة لفريق العمل في مجال التربية الخاصة للتوعية بأهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

التأهيل بالترفيه:

تُعرف برامج التأهيل بالترفيه بأنها "عملية مُمنهجة تستخدم الأنشطة الترفيهية المُختارة بعناية كوسيلة لتحسين الصحة والرفاهية للأفراد من مختلف الفئات العمرية والقدرات" (Carter & Van Andel, 2011, p.17).

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنه " منهج علاجي منظم يعتمد على تصميم وتنفيذ أنشطة ترفيهية هادفة (كالرياضة ، الفنون ، الألعاب التفاعلية ، والأنشطة الاجتماعية) لتحقيق أهداف قابلة للقياس ، مثل تحسين الصحة النفسية (تقليل التوتر والقلق) ، تعزيز المهارات الحركية (زيادة المرونة والتوازن) ، وتطوير القدرات الاجتماعية (تعزيز التفاعل والتواصل) ، وذلك لفئات محددة مثل – الأفراد ذوي الإعاقات- مع تقييم النتائج عبر مؤشرات محددة مسبقًا (كالاختبارات ، أو الاستبيانات). وهذا ما تم قياسه من خلال استبيان " تقييم أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها (إعداد/ الباحثة).

الإعاقة الفكرية:

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities للإعاقة الفكرية "هي اضطراب يبدأ خلال

فترة النمو، ويشمل عجزًا في الأداء الفكري والتكيفي في المجالات المفاهيمية والاجتماعية والعملية ، والتي تتمثل في استيفاء المعايير الثلاثة التالية: العجز في الوظائف الفكرية ، مثل التفكير ، وحل المشكلات ، والتخطيط ، والتفكير المجرد ، والحكم ، والتعلم الأكاديمي ، والتعلم من الخبرة ، والتي يتم تأكيدها من خلال التقييم السريري واختبارات الذكاء الفردية الموحدة .قصور في الأداء التكيفي يؤدي إلى عدم استيفاء المعايير التنموية والاجتماعية والثقافية للاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية. بدون دعم مستمر ، يحدّ هذا القصور التكيفي من القدرة على أداء نشاط واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية ، كالتواصل والمشاركة الاجتماعية والعيش المستقل ، في بيئات متعددة ، كالمنزل ، والمدرسة ، والعمل ، والمجتمع. وظهور العجز الفكري والتكيفي" (American Psychiatric Association, 2022, p.36).

وتعرِّفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: الطلاب المشخصون من مركز التربية الخاصة بأن لديهم إعاقة فكرية (بسيطة أو متوسطة) ، وملتحقون بفصول الدمج ، أو ذوو إعاقة شديدة وملتحقون بمعاهد التربية الفكرية ومراكز الرعاية النهارية .

المختصون:

يقصد بهم في الدراسة الحالية بعض أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات ، وخاصة "المديرين ، والمشرفين ، ومعلمي التربية الخاصة" ، المؤهلين في التخصص ، والقائمين على تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس / الجهات الحكومية والأهلية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على تناولت برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة ، أهميتها ومعوقاتها ، من وجهة نظر المختصين في مجال التربية الخاصة.
- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي2023-2024.
- **الحدود المكانية**: شملت هذه الدراسة الأخصائيين بمعاهد التربية الفكرية ، ومدارس الدمج الحكومية ، ومراكز الرعاية النهارية بمنطقة الرياض .
- **الحدود البشرية**: طُبِّقت هذه الدراسة على الاختصاصيين (مدير ، مشرف ، معلم) بمنطقة الرياض .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم برامج التأهيل بالترفيه:

تُعرَّف برامج التأهيل بالترفيه على أنها استراتيجيات تستخدم الأنشطة الترفيهية كأداة لإعادة تأهيل الأفراد ، سواء كانوا من ذوي الإعاقة ، أو ممن يمرون بفترة نقاهة من إصابات أو أمراض مزمنة ، وذلك بهدف التأهيل من خلال الترفيه ، وتحسين الصحة النفسية والجسدية للأفراد ، من خلال أنشطة ترفيهية مخططة ، كما يعد الترفيه وسيلة فعالة لتقليل الضغوط النفسية وتحفيز العملية العلاجية (Peterson & Stumbo , 2021). وأوضح Mclean & Hurd (2020) أنه يمكن تصنيف الأنشطة الترفيهية التي تُستخدم في برامج التأهيل إلى عدة فئات ، منها الأنشطة البدنية ، مثل الرياضة واللياقة ، والأنشطة الاجتماعية ، مثل الجلسات الجماعية ، والأنشطة الفنية ، مثل الرسم والموسيقى.

وتركز هذه البرامج على تمكين الأفراد ، من خلال المشاركة الفعّالة في أنشطة مُرضية تُلبي احتياجاتهم ، وتُساعدهم على تحقيق أهدافهم ، سواءً على المستوى الجسدي ، أو النفسي ، أو الاجتماعي ، أو الانفعالي (Austin , 2018). وبالرغم من أن الترفيه يشمل عناصر من نشاط ترفيهي ، إلا أنه قد يكون أكثر من ذلك بكثير ، حيث تشمل تعريفاته الحالة الذهنية ، والمشاركة في نشاط من أجل الذات ، والسعي لتحقيق الأهداف التي اختارها الفرد ، وليس من أجل تحقيق مكاسب خارجية (Dattilo , 2021). ويمكن أن يوفر الترفيه وسيلة لتطوير الاستقلال ، وتحديد الذات ، والاختيار الذي قد لا يكون متاحًا من خلال وسائل أخرى؛ وبالتالي ، فإن الترفيه مهم في حياة جميع الناس.

وبصفة عامة ، تقوم فلسفة التأهيل بالترفيه على مجموعة من المبادئ الأساسية ، أبرزها: (1) أن الإنسان كائن كلي: يُنظر إلى الفرد كوحدة مُتكاملة من الجسد والعقل والروح ، وأن تحسين إحدى هذه الجوانب ينعكس إيجابيًا على الجوانب الأخرى (Mobily & Ohara , 2016)؛ (2) أن الترفيه حق أساسي ، حيث يُعتبر الترفيه حاجة إنسانية أساسية وليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ ، بل يلعب دورًا حيويًا في نمو وتطور الفرد (Iso-Ahola , 1980)؛ (3) التركيز على القدرات ، حيث تركز هذه البرامج على قدرات الفرد وإمكاناته ، بدلًا من التركيز على إعاقته أو مشكلته (Carruthers & Hood , 2007).

أهمية برامج التأهيل بالترفيه:

تبرز أهمية برامج التأهيل بالترفيه في تحسين الصحة الجسدية ، والنفسية ، والاجتماعية ، وجودة الحياة ، وتعد أداة فعاله لإعادة التأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة ، وتوضح الباحثة ذلك في الآتي:

- **أولا: تحسين الصحة الجسدية**: ويشمل ذلك زيادة النشاط البدني: تُشجع برامج التأهيل بالترفيه على ممارسة الرياضة بشكل ممتع ، مما يُحسن من اللياقة البدنية ، والقوة العضلية ، وصحة القلب والأوعية الدموية (Stumbo & Peterson , 2019)؛ تحسين المهارات الحركية: تساعد الأنشطة الترفيهية مثل الرقص ، والسباحة ، والألعاب الرياضية على تحسين التوازن ، والتنسيق الحركي ، ومرونة الجسم (Carruthers & Hood , 2007) ، وللتعرف علي أثر المشاركة في برنامج للتأهيل بالترفيه (أنشطة ركوب الدراجات) على الاستعداد المهني ، واللياقة الجسمية لطلاب التعليم ما بعد الثانوي ذوي متلازمة داون من وجهة نظر القائمين على هذه البرامج ، توصلت دراسة Seagraves (2022) إلى فعالية برامج التأهيل بالترفيه في تحسين الاستعداد المهني ، واللياقة الجسمية ، من خلال مؤشرات القوة العضلية ، وزيادة القدرة على التحمل والاتزان الحركي ، والتي ترتبط جميعًا بالتدريب المهني.
- **ثانيا: تحسين الصحة النفسية**: وتشمل التخفيف من التوتر والقلق: تُساعد الأنشطة الترفيهية على الاسترخاء ، وتُقلل من مستويات هرمون الكورتيزول المرتبط بالضغط النفسي(Iwasaki & Mannell , 2016)؛ وتحسين المزاج وتعزيز المشاعر الإيجابية: حيث تُحفز العديد من الأنشطة الترفيهية إفراز هرمونات السعادة مثل الدوبامين والسيروتونين ، مما يُحسن المزاج ويُعزز الشعور بالسعادة (Fredrickson & Branigan , 2005). وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات ، منها دراسة Muñoz-Llerena , et al. (2024) ، والتي أكدت نتائجها أن العلاج بالترفيه يؤدي إلى تحسين ، كما يضم العلاج بالترفيه أنشطة تحسن من القدرات المعرفية جودة الحياة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة ، مثل التخطيط واتخاذ القرارات ، إضافة إلى تعزيز التركيز وجودة الحياة الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة ، كما يتضمن العلاج بالترفيه استراتيجيات تحسن من مهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران ، مما يؤدي إلى زيادة تقدير الذات والشعور بالاندماج في المجتمع ، ودراسة Fragala-Pinkham , et al. (2022) التي توصلت إلى كفاءة برامج التأهيل بالترفيه في تحسين المهارات المرتبطة بالعمل ، وبخاصةً مهارات التواصل ، والاستقلالية ، والتوجيه.

- **ثالثا: تعزيز الصحة الاجتماعية**: ويشمل ذلك التركيز على تطوير المهارات الاجتماعية: تُتيح برامج التأهيل بالترفيه للأفراد فرصة التفاعل مع الآخرين ، مما يُساعدهم على تحسين مهارات التواصل ، والتعاون ، وحل النزاعات (Mobily & Ohara , 2016) ، وبناء العلاقات الاجتماعية: تُوفر هذه البرامج بيئة آمنة وداعمة لتكوين صداقات جديدة ، وتقوية الروابط الاجتماعية (Austin , 2018). وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات ، منها دراسة Kim et al. (2012) ، والتي أكدت أن العلاج بالبستنة يُعد تدخلًا فعَّالا لتحسين الانتباه والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، ودراسة Muñoz-Llerena , et al. (2024) التي توصلت إلى أن العلاج بالترفيه ، بما يحمله من أنشطة ترفيهية ، مثل الجمباز ، والتمارين المائية ، وركوب الدراجات ، يُحسّن قوة العضلات وتناسق الحركة ، مما يعزز من قدرة الأفراد على الاعتماد على أنفسهم في الأنشطة اليومية ، كما يتضمن العلاج بالترفيه استراتيجيات تحسن من مهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران ، مما يؤدي إلى زيادة تقدير الذات والشعور بالاندماج في المجتمع.
- **رابعا: تحسين جودة الحياة بشكل عام**: ويشمل ذلك زيادة الشعور بالانتماء والهدف: تُساعد المشاركة في أنشطة مُرضية على شعور الفرد بأهميته ودوره في المجتمع (Dattilo , 2021) ، وتحسين الصورة الذاتية والثقة بالنفس ، حيث تساعد تلك البرامج الأفراد على اكتشاف هوايات جديدة وتنمية مهاراتهم من خلال برامج التأهيل بالترفيه ، مما يُعزز من ثقتهم بأنفسهم (Iso-Ahola , 1980) ، ودراسة I-Ian (2023) التي أكدت أن العلاج بالترفيه يُؤثِّر -بشكل كبير- على جودة الحياة للأفراد ذوي متلازمة داون في عدة مجالات ، مثل جودة الحياة البدنية ، والمعرفية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، وبالإضافة إلى ذلك ، يقلل من نمط الحياة الخامل الذي يُعاني منه -غالبًا- الأفراد ذوو متلازمة داون ، مما يُسهم في منع زيادة المشاكل الصحية ، ودراسة Al-Saadi et al. (2023) التي توصلت إلى أن برامج التأهيل الترفيهي المتكاملة يمكن أن تُحسّن -بشكل فعّال- جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم ، نتيجة لتنمية سلوكياتهم التعاونية.
- **خامسا: أداة فعّالة لإعادة التأهيل**: تعد برامج التأهيل بالترفيه أداةً فعّالة لمساعدة الأفراد على التعافي من الإصابات ، أو الأمراض ، وتحقيق أقصى قدر من الاستقلالية (Carter & Van Andel , 2011) ، وتُستخدم هذه البرامج -أيضًا- لمساعدة الأفراد

الذين يعانون من مشاكل الصحة النفسية ، مثل الاكتئاب والقلق ، على تحسين حالتهم ، والاندماج في المجتمع (Iwasaki & Mannell , 2016). وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات ، منها دراسة(2020) Ruiz ، التي توصلت إلى ظهور أربعة محاور رئيسة لتوظيف التأهيل بالترفيه في الإعداد المهني لذوي الإعاقة الفكرية ، وهي: التأهيل المادي, والتأهيل المجتمعي, والتأهيل المعرفي, والتأهيل المهاري. وتعد برامج التأهيل بالترفيه أداةً فعّالة لمساعدة الأفراد على التعافي من الإصابات أو الأمراض(Carter & Van Andel , 2011). وفي نفس الاتجاه ، ركزت دراسة Hartnett et al. (2021) على استكشاف مساهمة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التأهيل بالترفيه على التدرب على زراعة النباتات من وجهة نظر الآباء والمتخصصين ، وتوصلت إلى التأثير الإيجابي لبرنامج التأهيل بالترفيه في تدريب الطلاب ذوي متلازمة داون على أعمال زراعة النباتات. وأشار الآباء والمتخصصون إلى أن مشاركة الطلاب ذوي متلازمة داون في برامج التأهيل بالترفيه ارتبطت بزيادة دافعية الطلاب للمشاركة في الأنشطة ، واكتساب المهارات المهنية بصورة متدرجة. وفي مجال صناعة النسيج ، توصلت دراسة Fasching (2021) إلى وجود مجالين رئيسين لدعم الدافعية المهنية لذوي متلازمة داون ، عن طريق برامج التأهيل بالترفيه: المجال الأول هو التواصل لتحسين خبرات ومعارف ذوي متلازمة داون بطبيعة ومجال العمل, أما المجال الثاني فيتمثل في الدعم المهاري من خلال تدريب ذوي متلازمة داون على مهارات العمل. وأكدت نتائج دراسة Wilson et al. (2020) على فعالية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التأهيل بالترفيه في زيادة درجة الاستعداد للعمل بالسياحة ، نظرًا لما تتمتع به هذه البرامج من إمكانية جذب اهتمام ودافعية الطلاب للمشاركة والبناء التدريجي للمهارات المرتبطة بمهنة السياحة ، وأظهرت الملاحظات ارتفاع مستويات استجابة ذوي الإعاقة الفكرية للأنشطة المقدمة في برامج التعليم بالترفيه ، والحرص على التدرج فيها ، وفي مجال التدريب المهني.

في ضوء ما سبق ، يمكن استنتاج أن أهمية برامج التأهيل بالترفيه ، كما أكد Austin (2018) ، تكمن في قدرتها على تحسين جودة الحياة ، وتعزيز جودة الحياة النفسية ، والشعور بالسعادة الذاتية والجسدية لدى الأفراد المشاركين ، كما أن الأفراد الذين يشاركون في البرامج ترفيهية بشكل منتظم يظهرون تحسنًا ملحوظًا في القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية ، وتحسنًا في الصحة البدنية بشكل عام. وفي السياق نفسه أشار Anderson et al. (2019) أن

برامج التأهيل بالترفيه تسهم في تحسين التفاعلات الاجتماعية ، وتقليل العزلة الاجتماعية ، خاصة لدى كبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة ، وتُعتبر هذه البرامج وسيلة فعالة لدعم الشفاء والتعافي من الإصابات الجسدية والنفسية من خلال تعزيز مهارات مواجهة الضغوط والمرونة النفسية.

معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه

رغم الفوائد الكبيرة لبرامج التأهيل بالترفيه ، إلا أن هناك عددًا من المعوقات التي تواجه تطبيقها؛ واحدة من أبرز هذه المعوقات هي نقص التمويل والدعم المادي اللازم لتنفيذ البرامج الترفيهية بجودة عالية ، كما أن العديد من المنظمات تعاني من نقص في المدربين المؤهلين والمتخصصين في مجال الترفيه العلاجي ، مما يؤثر على فعالية البرامج المقدمة (Dattilo , 2021). وأشار Sylvester & Voelkl (2020) إلى وجود معوقات أخرى تشمل نقص الوعي بأهمية الترفيه كجزء من العلاج ، بالإضافة إلى التحديات اللوجستية ، مثل قلة المرافق المناسبة ، ومحدودية الوصول إلى وسائل النقل للأفراد الذين يحتاجون إلى هذه البرامج. وتوصلت دراسة Ruiz (2020) إلى أن معوقات توظيف برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المتخصصين تتمثل في غياب التدريب المتخصص وضعف مستويات التمويل فضلًا عن ضعف إعداد القائمين على تلك البرامج.

لذلك ، كانت قضية هذه المعوقات سواء كانت معوقات مالية وإدارية ، واجتماعية وثقافية ، أو تتعلق بالأفراد وببرامج التأهيل نفسها ، محور العديد من الدراسات ، حيث أوصت دراسة Berent et al. (2021) بضرورة اهتمام صانعي السياسات التعليمية لذوي الإعاقة بالتأهيل بالترفيه للطلاب ذوي متلازمة داون ، مع تنويع الأنشطة المستخدمة لتلائم التدريب والتأهيل على مجموعة متنوعة من الوظائف المستقبلية, والاهتمام بالتوعية بأهمية التأهيل المهني بالترفيه. وأوصت دراسة Hardesty-Jaynes (2021) بضرورة الاهتمام بالإعداد المهني لذوي متلازمة داون ، وتدريب القائمين على هذه البرامج على مبادئ وتخطيط برامج التأهيل بالترفيه. وأوصت دراسة(2020)McConkey & Haddock بضرورة الاهتمام ببرامج التأهيل المهني بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ، وتضمينها ضمن خطط التأهيل الأساسية ، وأوصت دراسةWatson et al. (2020) بضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية والمجتمعية ببرامج التأهيل بالترفيه مع توظيف الأنشطة الأكثر ملاءمة لطبيعة العمل المستقبلي الملائم لفئة الإعاقة المستهدفة.

في ضوء ما سبق ، يتضح أنه بالرغم من أهمية برامج التأهيل بالترفيه ، باعتبارها أداة فعالة لتحسين صحة ورفاهية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ، من خلال أنشطة مخططة تهدف إلى تحسين الجوانب النفسية ، والجسدية ، والاجتماعية بشكل يسهم في تحسين جودة الحياة ، لا توجد دراسة في البيئة السعودية ركزت بشكل مباشر علي هذا الموضوع ، بالإضافة الي ذلك ، يتضح في ضوء ما سبق ، يوجد العديد من المعوقات تواجه تنفيذ هذه البرامج ، منها حاجة هذه البرامج إلى إمكانيات كبيرة لتحسين النتائج ، من خلال توافر الكوادر المؤهلة والموارد الكافية ، فضلًا عن دعم المجتمع لهذه البرامج ، وبالإضافة إلي ندرة الدراسات التي تناولت رصد أهمية هذه البرامج ، رغم تطبيقها بشكل أو بآخر في معاهد وبرامج ومراكز التربية الخاصة ، الأمر الذي يؤكد الحاجة الي التعرف علي مستوى أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين .

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وهو من المناهج المناسبة لطبيعة وأهداف هذه الدراسة ، حيث يقوم هذا المنهج بتمثيل الواقع كما هو دون تغيير أو تأثير. ووفقًا لهذا المنهج ، قامت الباحثة بتقييم أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة ، ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين. ويتميز المنهج الوصفي بأنه يسمح بالوصول إلى حقائق ومعلومات عن الظاهرة المدروسة ، والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي ، ومن ثم تحليل البيانات ، واستخلاص النتائج والاستنتاجات بطريقة منطقية وعلمية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المختصين في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض ، والتي تكونت في صورتها النهائية من (160) فردًا ، تضم (50) مختصًا ، و(110) مختصة. وفيما يلي وصف لخصائص العينة :

جدول (1)

الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	50	31.30%
	أنثى	110	68.80%
	الإجمالي	160	100%
الوظيفة	مدير	20	12.50%
	مشرف	50	31.30%
	معلم	90	56.30%
	الإجمالي	160	100%
جهة العمل	حكومية	60	37.50%
	أهلي	100	62.50%
	الإجمالي	160	100%

أداة الدراسة:

استبانة: تقييم أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها (إعداد/ الباحثة):

هدفت هذه الاستبانة تقييم أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين. ولإعداد الأداة ، استفادت الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من (Bradford, 2023; I-Ian, 2023 ; Ruiz, 2020; Carter & Van Andel, 2011; Austin, 2018).

ومن جانب آخر ، قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية للتعرف عن أهمية برامج التأهيل بالترفيه ومعوقاتها على عدد (13) "3 مدير ، 4 مشرف ، 6 معلم". ومن خلال ما سبق ، استطاعت الباحثة تحديد محاور وأبعاد الاستبانة والعبارات ذات العلاقة. وتم إعداد النسخة الأولي من الاستبانة ، وتضمن الجزء الأول المعلومات الأولية ، والجزء الثاني تضمن محورين رئيسين ، المحور الأول هو أهمية برامج التأهيل بالترفيه ، ويشتمل على (14) عبارة ، بينما المحور الثاني هو معوقات برامج التأهيل بالترفيه ، وتضمن (21) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ، حيث يتناول البعد الأول المعوقات المالية والإدارية (7) عبارات ،

تتناول التحديات المالية ، مثل قلة الموارد وضعف التمويل ، ويتناول البعد الثاني المعوقات الاجتماعية والثقافية (5) عبارات ، تتناول النظرة الاجتماعية السلبية ، والعادات التي تحد من المشاركة ، بينما تضمن البعد الثالث ، وهو معوقات الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم ،(5) عبارات تتعلق بضعف وعي الأسر والدعم الاجتماعي ، وأخيرًا ، تناول البعد الرابع معوقات تتعلق ببرامج التأهيل بالترفيه (4) عبارات ، تتعلق بعدم مراعاة الاحتياجات المهنية ، ونقص التنوع في الأنشطة. وبعد تصميم الاستبانة ، قامت الباحثة بإرسالها لعشرة محكمين مختصين في مجالات التربية الخاصة ، واستنادًا إلى نتائج التحكيم ، تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين ، مما أدى إلى الحصول على الاستبانة في صورتها النهائية المكونة من (35) عبارة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولا: صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري:

تم تقييم الصدق الظاهري للاستبانة المتعلقة بأهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين ، من خلال عرضها على (10) محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية الخاصة ، وخاصة الإعاقة الفكرية. ويهدف هذا التقييم إلى التأكد من صحة فقرات الاستبانة ، بالإضافة إلى تقييم صياغتها اللغوية وملاءمتها للموضوع. تم إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات بناءً على توصيات المحكمين. ولحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل فقرة ، تم اعتماد معيار: ألا تقل نسبة الاتفاق عن (80%) لتحديد الصدق الظاهري. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين (80% و100%) ، مما يدل على صلاحية أداة الدراسة.

الاتساق الداخلي:

لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة ، استخدمت الباحثة معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور/ للبعد الذي تنتمي إليه. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور / البعد الذي تنتمي له (ن=30)

المحور الأول: أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة				المحور الثاني : معوقات برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية							
				المعوقات المالية والإدارية		المعوقات الاجتماعية والثقافية		معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الإعاقة وأسرهم)		معوقات تتعلق ببرامج التأهيل بالترفيه	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.755**	8	0.688**	1	0.740**	8	0.759**	13	0.780**	18	0.782**
2	0.772**	9	0.765**	2	0.762**	9	0.748**	14	0.740**	19	0.745**
3	0.749**	10	0.742**	3	0.754**	10	0.759**	15	0.775**	20	0.749**
4	0.758**	11	0.754**	4	0.737**	11	0.753**	16	0.761**	21	0.756**
5	0.767**	12	0.760**	5	0.742**	12	0.748**	17	0.762**		
6	0.780**	13	0.782**	6	0.774**						
7	0.750**	14	0.740**	7	0.751**						

يتضح من جدول (2) أن جميع العبارات في المحورين تُظهر درجة عالية من الاتساق الداخلي ، حيث تشير قيم معامل الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العبارات والمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه. وتراوحت قيم معامل الارتباط في المحور الأول ، الذي يتعلق بأهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة ، بين (0.688★★) و(0.782★★) ، مما يعكس صدق مفردات الاستبانة وملاءمتها لقياس الأبعاد المتعلقة بأهمية هذه البرامج .أما في المحور الثاني ، المتعلق بمعوقات برامج التأهيل بالترفيه ، فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.737★★) و(0.782★★) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. هذه النتائج تؤكد فعالية الاستبانة في قياس المعوقات المختلفة التي تواجه برامج التأهيل ، مما يعزز من إمكانية استخدامها كأداة بحثية موثوقة.

ثانيا: ثبات استبانة:

تمَّ حساب معامل ثبات الاستبانة ، باستخدام معامل ألفا – كرونباخ ، والذي يقيس مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة ، وطريقة معامل أوميجا ، والتي تقيس مدى ارتباط كل عنصر بالمجموعة الكلية والعوامل الفرعية ، وبيان ذلك في جدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ ومعامل أوميجا للاستبانة (ن= 30)

المحاور / الابعاد		معامل أوميجا	معامل ألفا
المحور الأول	أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة	0.884	0.872
المحور الثاني	المعوقات المالية والإدارية	0.873	0.861
	المعوقات الاجتماعية والثقافية	0.89	0.879
	معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الإعاقة وأسرهم)	0.895	0.883
	معوقات تتعلق ببرامج التأهيل بالترفيه	0.891	0.882
الدرجة الكلية لمحور معوقات برامج التأهيل بالترفيه		0.89	0.878

يتضح من جدول (3) أن معاملات الثبات المتعلقة بقياس الاتساق الداخلي للأداة تُظهر قيمًا عالية ، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين العبارات في كل محور/ بُعد. تراوحت معاملات أوميجا بين (0.873) و (0.895) ، بينما تراوحت معاملات ألفا-كرونباخ بين (0.861) و (0.883). وهذه القيم تدل على ثبات عالٍ للاستبانة في قياس الأبعاد المختلفة. أظهرت الاستبانة -ككل- معاملات ثبات مرتفعة ، حيث بلغت معاملات أوميجا وألفا-كرونباخ (0.890) و (0.878) على التوالي ، مما يشير إلى ثبات جيد للأداة البحثية عند استخدامها لقياس أهمية برامج التأهيل بالترفيه والمعوقات المتعلقة بها لذوي الإعاقة الفكرية.

تصحيح الاستبانة:

وفقًا لمعايير التقييم المحددة ، يتم تصنيف مستويات الموافقة على الفقرات بناءً على المتوسطات التي تم الحصول عليها. حيث تُعتبر الفقرات التي تتراوح متوسطاتها من (1) إلى أقل من (1.67) ذات مستوى موافقة منخفضة ، بينما تُعتبر الفقرات التي تتراوح متوسطاتها من (1.67) إلى أقل من (2.33) ذات مستوى موافقة متوسطة ، وأخيرًا تُعتبر الفقرات التي تتراوح متوسطاتها من (2.33) إلى (3.00) ذات مستوى موافقة مرتفعة. وهذا التصنيف يساعد في فهم مدى أهمية وفعالية الفقرات المختلفة في الاستبانة.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية لحساب الخصائص السيكومترية بواسطة معامل الارتباط والفا كرونباخ ، والإحصاء الوصفي بواسطة المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن

النسبي ، واختبار كولموجوروف-سميرنوف للتأكد من اعتدالية التوزيع ، واختبار (ت) ، اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ، اختبار شفيه.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على: "ما مستوى أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين؟" ، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ، والرتب لاستجابات المختصين على عبارات محور أهمية برامج التأهيل بالترفيه .

جدول (4)

يعرض نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	تحسين الميول المهنية	2.94	0.243	97.9%	مرتفع	7
2	الاستعداد لسوق العمل	2.88	0.332	95.8%	مرتفع	8
3	تنمية الجوانب الجسمية "اللياقة الجسمية"	2.99	0.000	99.7%	مرتفع	2
4	زيادة الدافعية للمشاركة في الأنشطة	2.82	0.392	94.1%	مرتفع	10
5	تسهيل انتقال الطالب للمرحلة الجامعية	2.75	0.561	91.7%	مرتفع	13
6	اكتساب المهارات المهنية	2.94	0.243	97.9%	مرتفع	5
7	تحسين الاستعداد المهني	2.88	0.332	95.8%	مرتفع	8
8	تنمية الوعي البيئي	2.82	0.392	94.1%	مرتفع	11
9	تعزيز الثقة بالنفس	2.94	0.243	97.9%	مرتفع	5
10	تعزيز الإبداع	2.69	0.465	89.6%	مرتفع	14
11	تحسين التركيز والانتباه	2.81	0.392	93.8%	مرتفع	12
12	تحسين الصحة النفسية	2.98	0.000	99.3%	مرتفع	3
13	تعزيز المهارات الاجتماعية	2.95	0.243	98.3%	مرتفع	4
14	تحسين جودة الحياة	3.00	0.000	100.0%	مرتفع	1
المتوسط الحسابي العام		2.88	0.145	96%	مرتفع	

يوضح جدول (4) أن أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين جاءت بدرجة مرتفعة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.88) وانحراف معياري قدره (0.145) ، وبوزن نسبي (96%). ويشير هذا إلى أن المختصين يرون أن برامج التأهيل بالترفيه تلعب دورًا هامًا في تحسين جوانب متعددة ، مثل جودة الحياة ، والميول المهنية ، والمهارات الاجتماعية ، والصحة النفسية. كما تبيّن أن بعض العبارات ، مثل "تحسين جودة الحياة" ، و"تنمية الجوانب الجسمية" ، و"تحسين الصحة النفسية ، وتعزيز المهارات الاجتماعية" ، و"تعزيز الثقة بالنفس" ، حصلت على أعلى متوسطات ، مما يعكس الأهمية الكبيرة لهذه البرامج في تحسين جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة. وهذا يتطلب المزيد من الاهتمام والدعم لتطوير هذه البرامج وتوسيع نطاقها. ويتوافق مع نتائج العديد من الدراسات ، مثل دراسة Bradford (2023) ، والتي أكدت أن العلاج بالترفيه يتضمن العديد من الأنشطة التي تساهم في تنمية المشاعر والانفعالات الإيجابية ، مثل السعادة والرضا ، مما أدى إلى تحسين الشعور بجودة الحياة العامة ، ودراسة I-Ian (2023) التي أوضحت أن العلاج بالترفيه يُؤثِّر -بشكل كبير- على جودة الحياة للأفراد ذوي متلازمة داون في عدة مجالات ، والتي تشمل جميع جوانب جودة الحياة ، ودراسة Al-Saadi et al. (2023) التي أوضحت أن برامج التأهيل الترفيهي المتكاملة يمكن أن تُحسّن -بشكل فعّال- جودة حياة الأطفال ذوي الإعاقة ، ومن جانب آخر ، فإنه لبرامج التأهيل بالترفيه دور في تحسين الصحة النفسية وتعزيز المهارات الاجتماعية ، حيث تُتيح برامج التأهيل بالترفيه للأفراد فرصة التفاعل مع الآخرين ، مما يُساعدهم على تحسين مهارات التواصل ، والتعاون ، وحل النزاعات (Mobily & Ohara, 2016) ، ودراسة Muñoz-Llerena et al. (2024) التي أكدت أن العلاج بالترفيه يتضمن استراتيجيات تحسن من مهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران ، مما يؤدي إلى زيادة تقدير الذات والشعور بالاندماج في المجتمع.

كما يتضح أيضا أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (10) التي تنص على "تعزيز الابداع" ، والفقرة رقم (5) ، والتي تنص علي "تسهيل انتقال الطالب للمرحلة الجامعية" ، والفقرة رقم (11) ، والتي تنص علي "تحسين التركيز والانتباه" ، والتي حصلت علي الترتيب الأخير في الأهمية ، مما يدل على أن هناك حاجة ملحة لتحسين هذه الجوانب ، وأن تنفيذ هذه البرامج يتطلب مزيدًا من الاستراتيجيات والأنشطة التي تسهم في الإبداع والتميز ، وتسهل انتقال الطلاب للمرحلة الجامعية وفق قدراتهم ، وغير ذلك من أنشطة لها علاقة بالمهارات المرتبطة بالتركيز والانتباه.

نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين؟" ، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ، والرتب لاستجابات المختصين على محاور استبانة معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه.

جدول (5)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
معوقات مالية وإدارية	2.607	0.460	86.9%	مرتفع	1
معوقات تتعلق ببرامج الترفيه	2.547	0.378	84.9%	مرتفع	2
معوقات اجتماعية وثقافية	2.438	0.517	81.3%	مرتفع	3
معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الاعاقة وأسرهم)	2.425	0.544	80.8%	مرتفع	4
المتوسط الحساب العام	2.504	0.409	83.5%	مرتفع	

يظهر من جدول (5) أن معوقات تطبيق برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية جاءت بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي عام (2.504) ووزن نسبي (83.5%). في المرتبة الأولى ، تصدرت المعوقات المالية والإدارية بمتوسط حسابي (2.607) ووزن نسبي (86.9%) ، مما يشير إلى أن هذه المعوقات تمثل أكبر التحديات التي تواجه تطبيق البرامج. تليها المعوقات المتعلقة بالبرامج نفسها بمتوسط حسابي (2.547) ووزن نسبي (84.9%) ، مما يدل على أن هناك جوانب تحتاج إلى تحسين لتكون البرامج فعالة. أما المعوقات الاجتماعية والثقافية فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.438) ووزن نسبي (81.3%) ، مما يعكس تأثير البيئة المحيطة على نجاح البرامج. في المرتبة الرابعة ، جاءت معوقات ذوي الإعاقة وأسرهم بمتوسط حسابي (2.425) ووزن نسبي (80.8%) ، مما يشير إلى أهمية دور الأسرة في دعم تلك البرامج. هذا الترتيب يعكس أن المعوقات المالية والإدارية هي الأكثر تأثيرًا ، في حين أن المعوقات المتعلقة بالأفراد (ذوي الإعاقة وأسرهم) تأتي في المرتبة الأقل تأثيرًا. وبالتالي يشير الترتيب إلى أن التحديات المالية والإدارية تمثل العائق الأكبر في تطبيق برامج التأهيل بالترفيه ، تليها مشكلات تتعلق بالبرامج نفسها ، بينما كانت المعوقات المتعلقة بالأفراد وأسرهم هي الأقل تأثيرًا .

ويمكن تفسير هذه النتائج في إطار أنه لضمان نجاح أهداف برامج التأهيل بالترفيه لا بد من توافر العديد من المتطلبات ، أهمها البنود المالية والإدارية ذات العلاقة بتكلفة البرنامج ومصادر تمويله ، حيث تتطلب برامج التأهيل بالترفيه تمويلًا كافيًا لتوفير الكوادر المدربة ، والمعدات ، والمواد ، والأماكن المناسبة وتعاني العديد من المؤسسات من نقص التمويل الداعم لهذه البرامج (Mobily & Ohara , 2016) ، حيث يتطلب تنفيذ هذه البرامج تعاونًا وثيقًا بين الجهات المختلفة مثل المستشفيات ، ومراكز إعادة التأهيل ، والمؤسسات الاجتماعية ، وقد يؤدي ضعف التنسيق بين هذه الجهات إلى عدم فاعلية البرامج (Austin , 2018). وينبغي أن يكون هناك دعم إداري وتنظيمي قوي لضمان تكامل الأنشطة الترفيهية مع بقية الأنشطة التأهيلية والعلاجية ، كما ينبغي أن يتم تقييم فعالية البرامج بشكل دوري لضمان تحسين وتطوير النتائج (Hawkins , 2020).

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أنه يفضل أن تقدم هذه البرامج من مؤسسات أو جهات متخصصة لديها مع الجهات ذات العلاقة ، وليست مجرد أنشطة تقدم من خلال أفراد فقط ، بل يجب أن تصمم وفق أهداف واستراتيجيات قابلة للتطبيق بواسطة كوادر متخصصة ووفق خطة زمنية محددة ، وفيما يتعلق بكون المعوقات المرتبطة بذوي الإعاقة وأسرهم جاءت في الترتيب الأخير ، فإن الحالة الصحية تعتبر عاملًا حاسمًا في قدرة ذوي الإعاقة على المشاركة ، مما يسلط الضوء على ضرورة توفير الدعم اللازم لهم ولأسرهم لتعزيز فهمهم لبرامج التأهيل. وأخيرًا ، تشير المعوقات المتعلقة بالبرامج نفسها إلى الحاجة الماسة لإنشاء نظم متخصصة لتقييم فعالية البرامج وضمان تلبيتها لاحتياجات ذوي الإعاقة ، مما يسهم في تحسين جودة هذه البرامج ، ويعزز من فرص نجاحها. وبصفة عامة ، ترى الباحثة أنه بالرغم من أهمية الظروف الصحية والدافعية للشخص ذي الإعاقة وأسرته للانضمام للبرامج الترفيهية ، إلا أن العامل الأكثر أهمية هو طبيعة البرنامج ، وأهدافه ، والجهات المنفذة له ، وتوافر التمويل الكامل لتنفيذه. لذلك أوصت العديد من الدراسات بضرورة اهتمام صانعي السياسات التعليمية لذوي الإعاقة بالتأهيل بالترفيه للطلاب ذوي الإعاقة ، مع تنويع الأنشطة المستخدمة لتلائم التدريب والتأهيل على مجموعة متنوعة من الوظائف المستقبلية, والاهتمام بالتوعية بأهمية التأهيل المهني بالترفيه (Berent et al. , 2021) ، وضرورة الاهتمام ببرامج التأهيل المهني بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية وتضمينها ضمن خطط التأهيل الأساسية(McConkey & Haddock , 2020).

نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغير جهة العمل (حكومية ، أهلية)؟" ، تم استخدام اختبار كولموغروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من اعتدالية التوزيع. أظهرت النتائج أن أغلب الأبعاد غير دالة إحصائيًا ، مما يشير إلى اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات. بناءً على ذلك ، تم استخدام الأساليب البارامترية ، وتحديدًا اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين ، لتحليل الفروق بين استجابات المختصين بناءً على جهة العمل.

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لأهمية ومعوقات برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين وفق متغير جهة العمل (حكومية، أهلية)

البعد		المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (.Sig)
أهمية برامج التأهيل بالترفيه		حكومية	60	2.82	0.1598	4.453-	0.00
		أهلي	100	2.92	0.1221		
معوقات برامج التأهيل بالترفيه	معوقات مالية وإدارية	حكومية	60	2.73	0.2265	2.85	0.01
		أهلي	100	2.52	0.5412		
	معوقات اجتماعية وثقافية	حكومية	60	2.46	0.5294	0.551	0.58
		أهلي	100	2.42	0.5121		
	معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الإعاقة وأسرهم)	حكومية	60	2.46	0.4305	0.749	0.46
		أهلي	100	2.4	0.603		
	معوقات تتعلق ببرامج الترفيه	حكومية	60	2.66	0.3465	3.19	0.00
		أهلي	100	2.475	0.3802		
	الدرجة الكلية لمحور المعوقات	حكومية	60	2.5845	0.2853	1.944	0.05
		أهلي	100	2.4559	0.462		

يتضح من جدول (6) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في أهمية برامج التأهيل بالترفيه وفق متغير جهة العمل ، حيث كانت قيمة (ت) (-4.453) مع مستوى دلالة (0.00) ، مما يشير إلى أن المختصين في القطاع الأهلي يرون أهمية أكبر لهذه البرامج مقارنة بالمختصين في

القطاع الحكومي. هذا يدل على أن المختصين في القطاع الأهلي قد يكون لديهم رؤية أكثر إيجابية حول فعالية هذه البرامج في تلبية احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية ، مما يعكس أهمية التركيز على تعزيز التعاون بين الجهات الحكومية والأهلية لتطوير برامج تأهيل تلبي احتياجات هذه الفئة.

بالنسبة للمعوقات ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للمحور ، حيث كانت لصالح المختصين في القطاع الحكومي. ففي البعد الخاص "المعوقات المالية والإدارية" وبعد "المعوقات المتعلقة بالبرامج نفسها. بينما لم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في بعدي "المعوقات الاجتماعية والثقافية" و"المعوقات المتعلقة بالأفراد" ، حيث كانت قيم (ت) غير دالة ، مما يشير إلى اتفاق المختصين في كلا القطاعين حول طبيعة هذه المعوقات وعدم وجود اختلافات ملحوظة في تقييمها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المختصين في القطاع الحكومي قد يواجهون تحديات أكبر في مجالات التمويل والإدارة ، مما يؤثر على قدرتهم على تنفيذ برامج التأهيل بالترفيه بشكل فعال. كما أن وجود فروق دالة في المعوقات المتعلقة بالبرامج يشير إلى أن السياسات والإجراءات المعمول بها في القطاع الحكومي قد تساهم في تعقيد تنفيذ البرامج ، أما عدم وجود فروق دالة في المعوقات الاجتماعية والثقافية ، أو المعوقات المتعلقة بالأفراد ، فقد يشير إلى أن هذه القضايا تتشابه في كلا القطاعين ، مما يعكس توافقًا في الرؤى حول التحديات التي يواجهها المختصون في مجالات العمل المختلفة.

نتائج السؤال الرابع

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي بنص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغير الوظيفة (مدير ، مشرف ، معلم)؟. تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموغروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) ، واتضح أن أغلب الأبعاد غير دالة إحصائيًا ، مما يدل على اعتدالية التوزيع الطبيعي. بناءً على ذلك ، تم استخدام الأساليب البارامترية لتحليل الفروق بين استجابات المختصين فيما يتعلق بأهمية برامج التأهيل بالترفيه بناءً على الوظيفة. ولتحليل الفروق بين الفئات الثلاث (مدير ، مشرف ، معلم) ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) ، ويوضح جدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين وفق متغير الوظيفة

البعد		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (.Sig)
أهمية برامج التأهيل بالترفيه		بين المجموعات	0.751	2.000	0.375	22.615	0.000
		داخل المجموعات	2.605	157.000	0.017		
		الإجمالي	3.356	159.000			
معوقات برامج التأهيل بالترفيه	معوقات مالية وإدارية	بين المجموعات	2.714	2.000	1.357	6.882	0.001
		داخل المجموعات	30.959	157.000	0.197		
		الإجمالي	33.673	159.000			
	معوقات اجتماعية وثقافية	بين المجموعات	8.033	2.000	4.016	18.255	0.000
		داخل المجموعات	34.542	157.000	0.220		
		الإجمالي	42.575	159.000			
	معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الإعاقة وأسرهم)	بين المجموعات	6.331	2.000	3.166	12.190	0.000
		داخل المجموعات	40.769	157.000	0.260		
		الإجمالي	47.100	159.000			
	معوقات تتعلق ببرامج الترفيه	بين المجموعات	0.239	2.000	0.119	0.832	0.437
		داخل المجموعات	22.535	157.000	0.144		
		الإجمالي	22.773	159.000			
	الدرجة الكلية لمحور المعوقات	بين المجموعات	2.998	2.000	1.499	9.992	0.000
		داخل المجموعات	23.557	157.000	0.150		
		الإجمالي	26.556	159.000			

يتضح من جدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في أهمية ومعوقات برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المختصين وفق متغير الوظيفة (مدير ، مشرف ، معلم). وفيما يتعلق بالمعوقات ،لم تظهر "معوقات تتعلق بالبرامج نفسها" فروقًا ذات دلالة ، حيث كان مستوى الدلالة (.Sig) أعلى من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود اختلافات معنوية في هذا البعد لذا ، لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات ، سيتم استخدام اختبار شفيه ، والذي سيوضح الفروق بين متوسطات المجموعات الفرعية. ويعرض الجدول التالي ذلك.

جدول (8)

نتائج اختبار شفيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في أهمية ومعوقات برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة الفكرية وفق متغير الوظيفة (مدير، مشرف، معلم)

الأبعاد		المجموعات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	لصالح
أهمية برامج التأهيل بالترفيه		معلم – مدير	0.174*	0.000	دالة	معلم
		معلم – مشرف	0.117*	0.000	دالة	معلم
		مدير – مشرف	0.057-	0.248	غير دالة	–
معوقات برامج التأهيل بالترفيه	معوقات مالية وإدارية	معلم – مدير	0.405*	0.001	دالة	معلم
		معلم – مشرف	0.105-	0.411	غير دالة	–
		مدير – مشرف	0.300*	0.041	دالة	مدير
	معوقات اجتماعية وثقافية	معلم – مدير	0.556*	0.000	دالة	معلم
		معلم – مشرف	0.396-*	0.000	دالة	معلم
		مدير – مشرف	0.16	0.437	غير دالة	–
	معوقات تتعلق بالأفراد (ذوي الاعاقة وأسرهم)	معلم – مدير	0.611*	0.000	دالة	معلم
		معلم – مشرف	0.191-	0.108	غير دالة	–
		مدير – مشرف	0.420*	0.009	دالة	مدير
	الدرجة الكلية لمحور المعوقات	معلم – مدير	0.410*	0.000	دالة	معلم
		معلم – مشرف	0.159-	0.07	غير دالة	–
		مدير – مشرف	0.251	0.052	غير دالة	–

يتضح من جدول (8) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في أهمية برامج التأهيل بالترفيه لذوي الإعاقة وفق متغير الوظيفة (مدير ، مشرف ، معلم). حيث أظهرت النتائج أن المعلمين يرون أهمية أكبر لهذه البرامج مقارنة بالمديرين والمشرفين ، إذ كانت الفروق لصالح المعلم بين جميع المجموعات ، مما يشير إلى أن وجهة نظر المعلمين تعكس فهمًا أعمق لمتطلبات واحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية في سياق برامج التأهيل بالترفيه. هذه النتائج تعزز أهمية إشراك المعلمين في تطوير وتنفيذ هذه البرامج . وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالنسبة لأهمية البرامج الترفيهية ، أن المعلمين ، بفضل خبرتهم المباشرة مع ذوي الإعاقة الفكرية ، يدركون الأبعاد المختلفة لأهمية برامج التأهيل بالترفيه بشكل أفضل مقارنة بالمديرين والمشرفين. إذ يمكّنهم تفاعلهم اليومي مع الطلاب من التعرف على احتياجاتهم

الخاصة وكيف يمكن لهذه البرامج أن تسهم في تحسين جودة حياتهم. كما أن المعلمين غالبًا ما يكونون في موقع يسمح لهم بملاحظة تأثير هذه البرامج على الطلاب ، مما يعزز تقديرهم لأهميتها ، أما بالنسبة للمعوقات ، فتشير الباحثة إلى أن الفروق الدالة بين المعلم والمدير في أبعاد "المعوقات المالية والإدارية" و"المعوقات المتعلقة بالأفراد" قد تعكس عدم توافق في الرؤية حول التحديات التي تواجه البرامج. قد يكون المديرون أكثر وعيًا بالتحديات التنظيمية والإدارية ، بينما يركز المعلمون على المعوقات الشخصية والتربوية التي تؤثر على الطلاب. لذا ، من المهم أن يتم التواصل بين جميع الفئات المعنية لتحديد المعوقات بشكل شامل ، مما يساهم في تحسين فعالية برامج التأهيل بالترفيه وتوفير الدعم اللازم للمعلمين والطلاب.

توصيات تربوية:

1. التوعية بأهمية التأهيل بالترفيه ، ومتطلبات نجاحه.
2. أهمية مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية وغيرها من الإعاقات النمائية في برامج التأهيل بالترفيه كجزء أساسي من خطط تأهيلهم المهني.
3. ضرورة تطوير وتنفيذ برامج التأهيل بالترفيه للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لاحتياجاتهن المهنية ومستوياتهن المهارية.
4. تدريب المتخصصين في مجال التأهيل المهني على تصميم وتطبيق هذه البرامج ، وتطوير نظم متخصصة لقياس كفاءة تلك البرامج.
5. ضرورة اهتمام صانعي السياسات التعليمية لذوي الإعاقة بالتأهيل بالترفيه للطلاب ذوي مع تنويع الأنشطة المستخدمة لتتوافق مع احتياجاتهن المتنوعة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. *https://www.vision2030.gov.sa/*

القريني ، تركي عبد الله. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). مسح ذوي الإعاقة. استرجع من *https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey_2024_ar.pdf*

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* . مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Al-Quraini, Turki Abdullah. (2018). *Transitional programs and services for students with disabilities in light of global practices*. Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

General Authority for Statistics. (2017). Disability Survey. Retrieved from *https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey*_2024_ar.pdf.

Ministry of Education. (2015). *Organizational Guide for Special Education*. King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education. Kingdom of Saudi Arabia.

Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. (2016). In Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. *https://www.vision2030.gov.sa/*

المراجع الأجنبية: References

Al-Saadi, A., Abbas K. K., Rahim H., Fairouz A. (2023). The Impact of Therapeutic Recreational Program on Learning Cooperative Behavior with Others In Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Humanities And Social Science* (IOSR-JHSS) 28, 12, 8 (December, 2023) 01-12.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders D*SM-TR (5th Ed). Washington, DC.

Anderson, L., Heyne, L., & Hood, C. (2019). *Therapeutic Recreation*: An Introduction (4th ed.). Sagamore Publishing LLC.

Austin, D. R. (2018*). Therapeutic Recreation Processes and Techniques* (8th ed.). Sagamore Venture Publishing.

Berent, P. A., Fujiyama, T., & Yoshida, N. (2021). Evaluating the impact of delivering cycling activities in rehabilitation by entertainment programmes for students with Down Syndrome in the UK. *IATSS research*, 45(3), 371-381.

Bradford, N. (2023). *What is the effect of recreational rehabilitation participation on quality of life among adults with down's syndrome*? Unpublished PhD dissertation, Royal College of Recreation, London.

Carruthers, C., & Hood, C. (2007). Building social capital through leisure: The impact of a community-based recreation program for people with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal,* 41(1), 69-83.

Carter, M. J., & Van Andel, G. E. (2011). *Therapeutic recreation: A practical approach*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper & Row.

Dattilo, J. (2021). *Leisure Education Program Planning: A Systematic Approach* (3rd ed.). Venture Publishing.

Dattilo, J., & Schleien, S. J. (1994). Understanding leisure services for individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 32(1), 53-59.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Fasching, H. (2021). The role of rehabilitation by entertainment programs in vocational motivation of persons with down syndrome in tapestry.*European Journal of special needs education*,29(4), 505-520.

Fragala-Pinkham, M. A., Ball, A. L., & Jeffries, L. M. (2022). Efficacy of rehabilitation with entertainment interventions for facilitating youth with intellectual disabilities transition to working in tourism. *Physical & Occupational Therapy*, 41(4), 410-428.

Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(2), 313-332.

Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4- 17.

Hardesty-Jaynes, T. L. (2021). Persons with down syndrome in Netherlands: A case study for the impact of rehabilitation by entertainment to prepare youth with down syndrome for agriculture profession *(Doctoral dissertation, Walden University)*.

Hartnett, E., Gallagher, P., Kiernan, G., Poulsen, C., Gilligan, E., & Reynolds, M. (2021). Students with intellectual disability participation in rehabilitation by entertainment programs and training on botany: Parent and staff perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*, 12(2), 153-172.

Hawkins, B. A. (2020). *Programming for Parks, Recreation, and Leisure Services: A Servant Leadership Approach* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

I-Ian, L. (2023). Recreational rehabilitation for students with down syndrome in MACAO: the impact on QOL. *Unpublished PhD dissertation*, Graduate School of Education.

Iso-Ahola, S. E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation. Dubuque,* IA: Wm. C. Brown.

Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2016). Leisure and mental health: A review of the literature. *Leisure Sciences*, 38(4), 323-343.

Kim, B. Y., Park, S. A., Song, J. E., & Son, K. C. (2012). Horticultural therapy program for the improvement of attention and sociality in children with intellectual disabilities. *Hort Technology*, 22(3), 320-324.

McConkey, R., & Haddock, M. (2020). The role of rehabilitation by entertainment programs in supporting persons with intellectual disability to get suitable work.*Procedia-Social and Behavioral Sciences*,46, 3793-3797.

Mclean, D. D., & Hurd, A. R. (2020). *Recreation and Leisure in Modern Society* (12th ed.). Jones & Bartlett Learning.

Mobily, K. E., & Ohara, C. (2016). *Spirituality in health care and wellness: Concepts, theory, and practice. Burlington*, MA: Jones & Bartlett Learning.

Muñoz-Llerena, A., Ladrón-de-Guevara, L., Medina-Rebollo, D., & Alcaraz-Rodríguez, V. (2024). Impact of Physical Activity on Autonomy and Quality of Life in Individuals with Down Syndrome: A Systematic Review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(2), 181. https://doi.org/10.3390/healthcare12020181.

Noyes, D. A., & Sax, C. L. (2004). Changing systems for transition: Students, families, and professionals working together. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 35-44.

Peterson, C. A., & Stumbo, N. J. (2021). *Therapeutic Recreation Program Design: Principles and Procedures* (6th ed.). Pearson Education.

Ruiz, R. (2020). Rehabilitation by entertainment programs for disabled persons: An evaluation of programs' effectiveness in professional training for persons with intellectual disability *(Doctoral dissertation, Walden University).*

Seagraves, f. e.(2022). The effects of participation in rehabilitation by entertainment program on job readiness and physical fitness of post-secondary students with down syndrome (*Doctoral dissertation, Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy*. University of Georgia. Athens, Georgia).

Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 50(1), 16-30.

Stumbo, N. J., & Peterson, C. A. (2019). Therapeutic Recreation Program Design: Principles and Practices (6th ed.). Pearson.

Sylvester, C., & Voelkl, J. (2020). *Philosophy of Therapeutic Recreation: Ideas and Issues* (5th ed.). Venture Publishing.

Watson, D., Banks, J., & Lyons, S. (2020). Rehabilitation by entertainment: A case study of rehabilitation by entertainment programs efficacy with down syndrome from professional perspective. *Economic and Social Research Institute (ESRI) Research Series*, 41.

Weber, M. F. (2024). The impact of entertainment rehabilitation programs on raising students with intellectual disabilities readiness to work (*Masters thesis*, Clemson University).

Wilson, P. G., Reid, D. H., & Green, C. W. (2020). Evaluating the impact of rehabilitation by entertainment programs on adults with intellectual disabilities readiness to work in tourism. *Research in Developmental Disabilities,* 27(1), 93-107.

Al-Qahtani, A. (2026). The role of inspiration in Islamic educational thought and its place among educational philosophies, *Journal of Educational Science, 14* (3), 224 - 258. 10.54643/1951-014-003-007

The role of inspiration in Islamic educational thought and its place among educational philosophies

Dr. Abdul Salam bin Ayed bin Murei Al-Qahtani
Assistant Professor of Islamic Education
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University
a.s.alqahtani11@gmail.com

Abstract:

The research aims to detect the evidence of inspiration in Islamic educational thought, and the researcher in this study used the documentary method. The researcher in this study addressed the first question: What is the truth of inspiration in Islamic educational thought? It was presented in four sections: What is inspiration, sorts of inspiration, degrees of inspiration, and similarities with the concept of inspiration. As presented in the second question: What is the inspiration behind the trends of Islamic educational thought? It was presented through four sections: School of jurists and hadith scholars, the school of Sufism, the school of Ahl al-Kalaam, the school of philosophers, As presented in the third question: What is the evidence of inspiration in Islamic educational thought? It was presented through two sections: points of agreement and points of disagreement. The most prominent results of the study were:

1. The subject of inspiration has been of interest and confusion among Islamic scholars, and it has been the subject of widespread controversy among all of them because it relates to one of the sources of knowledge, and they agreed that it is true science.

2. The inspiration is one of the sources of knowledge that is not subject to experience, the senses, or mental reasoning, which increases its

complexity and incomprehension. Therefore, it cannot be denied on the one hand and is difficult to explain. The means of arriving at inspiration is not a rupture, but rather unclear, and this increases its ambiguity.

2. The inspiration comes only through sincerity of faith and continuous self-struggle, and that it be subject to the rules of Islamic law.

4. The people of knowledge have agreed that piety and worship are the greatest means of success, guidance of the heart, and inspiration, and that it is not an independent argument or evidence, but it is permissible for a person inspired by it to do it under certain conditions.

Keywords: The Evidence, Inspiration In Thought, Educational, Islamic

القحطاني ، عبدالسلام. (2026). حُجية الإلهام في الفِكر التربوي الإسلامي وموقعه بين الفلسفات التربوية. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (3) ، 224 - 258. 10.54643/1951-014-003-007

حُجية الإلهام في الفِكر التربوي الإسلامي وموقعه بين الفلسفات التربوية

د. عبدالسلام بن عايض بن مريع القحطاني[1]

المستخلص:

يهدف البحث للكشف عن حُجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوثائقي. وقد تناول الباحث في هذه الدارسة السؤال الأول: ما حقيقة الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؛ وجاء عرضه في أربعة مباحث: ماهية الإلهام ، صور الإلهام ، درجات الإلهام ، لمشتركات مع مفهوم الإلهام ، كما جاء في السؤال الثاني: ما هو الإلهام في اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي؛ وجاء عرضه من خلال أربعة مباحث: مدرسة الفقهاء والمُحدّثين ، مدرسة الصوفية ، مدرسة أهل الكلام ، مدرسة الفلاسفة ، كما جاء في السؤال الثالث: ما حُجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؛ وجاء عرضه من خلال مبحثين: مواطن الاتفاق ، مواطن الاختلاف. وكانت أبرز نتائج الدراسة

1. إن موضوع الإلهام قد اهتم به علماء الإسلام وحاروا فيه وكان مثارَ جدالٍ واسعٍ بينهم جميعًا لتعلّقه بأحد مصادر المعرفة ، واتفقوا على أنه علمٌ حق.
2. إن الإلهام أحد مصادر المعرفة الظنية التي لا تخضع للتجربة أو الحواس أو الاستدلال العقلي ، مما زاد في تعقيده وعدم فهمه ، ولذلك لا يمكن إنكاره من ناحية ويصُعب تعليله ، وأن وسيلة الوصول للإلهام ليست قطيعة بل غير معلومة الوضوح فزاد ذلك لها غموضًا.
3. أن الإلهام لا يأتي إلا عن طريق صدق الإيمان والمجاهدة المستمرة للنفس ، ويجب أن يكون خاضعًا لقواعد الشريعة الإسلامية.
4. اتفق أهل العلم أن التقوى والعبادة أعظم سبب للتوفيق وهداية القلب للإلهام وأنه ليس حجةً ولا يعتبرُ دليلًا مستقلًا وجَوَز العلماءُ العملَ به لكن بشروط.

الكلمات المفتاحية: حُجية ، الإلهام في الفِكر ، التربوي ، الإسلامي

(1) استاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، a.s.alqahtani11@gmail.com

المقدمة

خلق اللّٰه الخلقَ لحكَم بالغة عظيمة ، ومصالحَ راجحة عميمة ، لم يتركهم هملًا ولم يَدَعُهم سُدى ، بل خُلقوا لأهداف سامية وغايات بالغة ، عَلِمَها من عَلِمها ، وجَهِلها من جهلها ، فبيَّن سبحانه وتعالى أنه ما خلق الجن والإنس عبثًا ، وأنه جلت قدرته لم يخلق السموات والأرض إلا لغاية كما قال تعالى: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ (115) فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلْمَلِكُ ٱلْحَقُّ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ ٱلْعَرْشِ ٱلْكَرِيمِ﴾ (سورة المؤمنون ، آية 115-116) وقال سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَٰعِبِينَ (38) مَا خَلَقْنَٰهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة الدخان ، آية 38-39)

فالحكمة التي خلق اللّٰه تبارك وتعالى الأنسان لأجلها هي عبادته سبحانه دون ما سواه ، وكرّمه عن سائر المخلوقات بنعمة العقل لكي يفكر ويقوم بالهدف الأوحد الذي خلقه اللّٰه من أجله ، كما أنه سبحانه وتعالى زودهُ بقدرات إدراكية لمعرفته عز وجل ولإمكانية إقامة ما أوجبه عليه من تكاليف شرعية وحتى يحقق رسالته وُيطبق منهج الاستخلاف في الأرض كما قال اللّٰه تعالى:﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ (سورة البقرة ، آية 30) فسخّر اللّٰه الكون لإنسان لمنفعته وتمكينه من المهمة التي من أجلها خَلَقه.

والعقل هو مكمن الإدراك والتفكير وآلته عند المـُكلفين ، وبالعقل فضّل اللّٰه تعالى الإنسان على كثير من خلقه تفضيلًا ظاهرًا ، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾.(سورة الإسراء ، آية 70) فالعقل أصل التكليف ومداره وقد أثنى اللّٰه بأنواع من الثناء العاطر على ذوي العقول لأنهم استخدموه فيما خُلق من أجله وهو التدبر والتفكر والتأمل الموصلة إلى العلم قال تعالى: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾. (سورة العنكبوت ، آية 43) ، وقال تعالى: ﴿ وَفِي ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ (20) وَفِيٓ أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾(سورة الذرايات ، آية 20-21) (ابن كثير ،1419هـ ، ج7 ، ص 391) ، قال قتادة" من تفكّر في خلق اللّٰه له عرف أنه إنما خَلَقَه وليّن مفاصلة للعبادة".

شرع اللّٰه الدين لهداية الإنسان ولحفظ مصالحه التي هي جلب المنافع له ودفع المضار عنه فإن هو اهتدى أُرشد إلى الخير ودُلَّ على البرُّ ، وأخذَ بيده إلى الهدى وجُنبَ طريق الغَوى وهُديَّ إلى سواء السبيل ، وما وضعت الأحكام الشرعية إلا لتكون له هاديًا ودليلًا لتحقيق

المقصد والغاية وهي عبادته الله وحده ، ثم أُنزلت عليه الفروع للقيام بهذا الهدف ، فأحكام الشريعة إنما شُرعت لتحقيق مصَالح الناس فِي الدنيا والآخرة ، سواء ما أُمر بِهِ من واجبات ومندوبات أَو مَا نهتْ عَنهُ من مُحرمَات ومكروهات فالحكمة في كل ذلك بلوغ المقصد ، قال فيما معناه (ابن القيم ،1411هـ ،ج3 ، ص ص 14-15) فالشريعة بُنيت وأُسست على الحِكم ومصالح العباد في الدنيا والآخرة ، فهي بلا شك عدلٌ كلها ورحمةٌ كلها وحكمةٌ كلها ، فكل أمرٍ خرج من العدل إلى الجور ومن الرحمة إلى ضدها ومن المصلحة إلى المفسدة ومن الحكمة إلى العبث فليست من الشريعة في شيء وإن أُدخل فيها التأويل ، فالشريعة عدل الله بين عباده ورحمته بين خلقه وظلّه في أرضه وحكمته الداله عليه وعلى صدق رسوله ﷺ أتم دلالة وأصدقها.

ومصادر الدين الأصلية هي المنبع الصافي التي نرجع إليها في الأصول والفروع والمتمثلة في الوحيين المعصومين وهي القرآن الكريم وسُّنة النبي ﷺ ، وذلك مقتضى ربانية الدين الإسلامي أن أركانه مبنية على نصوص معصومة مُنزلة من السماء ثابتة وراسخة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها وتتمثل في آيات القرآن الكريم وأحاديث السُنّة النبوية ، قال (الشافعي ،1423هـ ، ص3) ولا يُلزم قول بكل حال إلا بكتاب الله أو سُنّة رسوله ﷺ ، وما سوى الكتاب والسُنّة تبع لهما ، ثم استخرج العلماء من هذين المصدرين أصولًا بُنيت الأحكام عليها وأُطلق عليها تجوزًا باسم مصادر الشريعة أو مصادر التشريع أو كالإجماع والقياس.

واتفق جمهور الفقهاء ومنهم أصحاب المذاهب الأربعة على الكتاب والسُنّة والإجماع والقياس أنها أدلة شرعية للأحكام. (أمير بادشاه ، 1403هـ ، ج4 ، ص171) وتعددت المصادر الفرعية عند أصحاب المذاهب المعتبرة ويذكر الإمام (القرافي ،1393هـ ، ص141) ما معناه: ومصادر الشريعة التي اعتمد عليها العلماء لمعرفة دين الله تعالى كثيرةٌ بالعدّ وقد تصل إلى نيف وعشرين مصدر؛ فأهمها: الكتاب والسُنّة والإجماع والقياس والاستحسان والاستصحاب والمصالح المرسلة ومذهب الصحابي وشرعُ من قبلنا والعُرف وسَدُّ الذرائع ، فأصبحت المصادر الأصلية المتفق عليها الكتاب والسُنّة والإجماع والقياس؛ والمصادر الفرعية تختلف بين أصحاب المذاهب المعتبرة كالاستحسان والاستصحاب والمصالح المرسلة ومذهب الصحابي وشرع من قبلنا والعُرف وسدُّ الذرائع وغيرها.

فالقرآن الكريم والسُنّة النبوية ينظران إلى المعرفة بطريقة كلية شاملة تحيط بجميع جوانبها ، فمصادر المعرفة في القرآن الكريم والسُنّة النبوية هي: الوحي العقل والحواس ، وهي

مصادر متكاملة تعمل مع بعضها بعضًا ، فمثلًا تقرر الشريعة أن العقل والحس متكاملان ومترابطان ومنسجمان كوسيلتان للمعرفة الإنسانية وقال تعالى: ﴿ أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ (8) وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ (9) وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ﴾.(سورة البلد ، آية 8-10)

موضوع الدراسة:

إن موضوع الإلهام قد اهتم به علماء الإسلام وحاروا فيه وكان مثارَ جدالٍ واسعٍ بينهم جميعًا لتعلّقه بأحد مصادر المعرفة ، واتفقوا على أنه علمٌ حق؛ قال شيخ الإسلام (ابن تيمية ،1411هـ ، ج8 ، ص 46) وأما طريقة الإلهام ، فالإلهام الذي يُدعى في هذا الباب هو عند أهله علمٌ ضروري لا يُمكنهم دفعهُ عن أنفسهم أو مستندٌ إلى أدلة خفيّة لا تقبل النقض فلا يمكن أن يكون باطلًا.

ووسيلة الوصول للإلهام ليست قطعية بل غير معلومة الملامح فزاد ذلك لها غموضًا ، يذكر (الشريفين وآخرون ، 2013م ، ص418) والإلهام أحد مصادر المعرفة التي لا تخضع للتجربة أو الحواس أو الاستدلال العقلي ، ولذلك ما زال الجدل دائرًا حول هذا النوع من المعرفة الذي لا يمكن إنكاره من ناحية ، ولا يمكن تعليله ، والإلهام لا يقتصر على ما يخص الأمور الدينية ، وإنما يتعدى إلى كل شأن من شؤون الحياة ، ولذلك يقال لمن يجيد التصرف في مجال مُعين إنه مُلَهم.

كما أكد (الميس ، 1995م) أن الإلهام تم ذكره عند علماء الكلام بمناسبة الحديث عن أسباب العلوم كما في التبصرة للنسفي وأصول الدين لأبي منصور التميمي تحت عنوان (أقسام العلوم الضرورية) ، وأما علماء الأصول: فعرض له بعضهم ضمن مباحث (التعارض والترجيح) ، بينما أطنب الكلام فيه علماء الصوفية حيث توسعوا في مدلول أحاديث الفراسة واستفتاء القلب والإلقاء فيه ، إضافة إلى ذكر إيحاء المولى تبارك وتعالى إلى النحل والنمل ، كما عرضوا له بمناسبة الكلام عن المكاشفة ، واستأنس به بعض الشُرّاح المتأخرين من الفقهاء.

ولا شك أن الفكر الإسلامي التربوي بروافده المتعددة ومدارسة المتنوعة قد نشأ ونما وترعرع في ظل عقيدة لها منطلقاتها الأساسية ورؤيتها الخاصة لله والكون والإنسان ، حيث أن اتجاهات الفكر التربوي كل مدرسة لها روادها وعلمائها كالاتجاه الفقهي والكلامي والفلسفي

والصوفي والعلمي فكلٌ من هذه المدارس التربوية اعتمدت على القرآن الكريم والسنّة المُطهرة المرجعية الكبرى لتوجهاتها التربوية ، وانعكس ذلك على توجه تلك المدارس في أجوائها العلمية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية الموجودة في ذلك الوقت ، وانعكس أيضًا تأثيرها على المفاهيم التربوية في المجتمع الإسلامي؛ فمدرسة الفقهاء والمُحدثين كانت كالسدّ المنيع ووقفت وقفةٌ ثابتة في وجه النزعات العقلية لدى الفلاسفة والمتكلمين التي اعتمدت على المنطق العقلي التي كانت تستدل بالنصوص الظاهرة للأحكام آخذًا بظواهر النصوص وتفسير الصحابة بعيدة عن بعض شطحات الصوفية ، كما تميزت باهتمامها بمسائل العقيدة وحماية الدين والدفاع عنه.

وأما بعض رواد المدرسة الصوفية فقد انتهجوا نهجًا مختلفًا عن مدرسة الفقهاء والفلاسفة علماء الكلام ، فاعتمدوا على مصادر ومنها الإلهام ، واعتمدوا أيضًا على الخبر الذي يصدر عن القلب بعد أن يُطهر من أدرانه ثم طريق النفس بعد أن تتخلص عن لذاتها وما يعلق بها من أمور الدنيا ولذ قال (ملكاوي ، 2018م ، ص 261) فيما معناه: إن المنهج التربوي عند معظم فِرق الصوفية على مبدأ التقشف والزهد ، وأداةُ ذلك ومَردّه كله في مجمله هو عملُ القلب ، ومن هذا المفهوم تكاد تنحصر أهداف رواد هذه المدرسة التربوية في مسألة تربية المريدين والطلاب والتمكّن في التحكّم في غرائزهم وتدريبهم على الصبر وتحمّل المشاق ومحاولة تصفية النفس ، وقد اعتبرت المدرسة الصوفية الإلهام حجة شرعية ، وحصل عند بعض العلماء توسّع ممقوت وشطط واضح والاستدلال بغير ما صرّحت به الشريعة ، إلا أن هذا لا يعني إنكار الإلهام كما جاءت بذلك الآثار ورفض الاعتماد عليه بالإطلاق.

فكان ذلك سببًا لي لاستقصاء القول فيه بجمع شتات ما تفرّق فيه من النصوص من مصادرها ، ولأن المعرفة تعتبر هي الأساس الذي تقوم عليه الحياة الإنسانية بكل جوانبها ولعل ذلك هو الداعي إلى الاهتمام بها ومحاولة تحديد السمات الأساسية التي تميز المعرفة اليقينية عن المعرفة الظنينة ، وتلك هي القضية الكبرى التي قامت عليها اتجاهات المعرفة بين أصحاب المذاهب والفلسفات القديمة والحديثة على السواء فانطلق كل فريق في المحاولة لتحديد المناهج والوسائل التي تقود إلى موضوع المعرفة كما يُعد الإلهام أحد تلك الوسائل التي كثر حولها الجدل وتباينت فيها وجهات النظر في الفكر التربوي الإسلامي وبين الفلسفات الأخرى ، لذا فقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة موضوع الكشف محاولًا توضيح حقيقته وذكر المشتركات التي

ظاهرها قريبةً من الإلهام كالحدس والفراسة والحكمة والإعلام وحديث النفس والوسواس وغيرها ، وبيان الصحة فيها متحريّـًا لوجه الصواب فيها بعد عرض الأدلة واستنباطُ الأحكام الشرعية فيها مستندًا فيها إلى القول المعتبر من علماء أهل السُنّة والجماعة وذكر الشواهد التاريخية في الفكر التربوي الإسلامي ، وبيان المبدأ العام الذي يحاكم فيه الإسلام على أساسه الإلهام.

أسئلة الدراسة:

وأما أسئلة الدراسة التي جاءت الإجابة عليها ، فقد تحددت بالسؤال الرئيس:

ما حجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما حقيقة الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؟
2. ما هو الإلهام في اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي؟
3. ما حُجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؟

أهداف الدراسة:

1. بيان وإيضاح حقيقة الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي.
2. إبراز حجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي.
3. عرض ومناقشة موقف الفكر التربوي الإسلامي من الإلهام مع مقارنته ببعض الفلسفات.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية وتتلخص في الآتي:

1. تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة التربوية بالدراسات المتعلقة بمصادر التعلم في الإسلام.
2. أن موضوع الدراسة من المواضيع الخاصة في تحرير مصدر من مصادر التعلم ومناقشته في الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الأخرى.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية وتتلخص في الآتي:

1. تفيد هذه الدراسة المهتمين بالمسائل التي قد تُشكل في الفكر الإسلامي وتكون مسلكًا لطرق مواضيع أخرى تحتاج إلى مزيد إيضاح ، ويتيح لهم إبراز عظمه الإسلام في كونه مهتمًا بمصادر التعلم.
2. تساهم في تطوير البحث العلمي في الميدان التربوي كتقديم صورة للمهتمين بالإلهام كونه مصدر من مصادر التعلم كما أكد عدد من المثقفين أن الإلهام شرارة تقدح العمل الإبداعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مصادر التشريع الإسلامي وكتب أهل العلم من المفسرين وشُرّاح الأحاديث وكتب التراث الإسلامي كما أنها اقتصرت في المواضيع والاطروحات التي بيّنت الإلهام في أنواعه وحجته وأحواله وأدلته ومقارنة ذلك ببعض الفلسفات الأخرى التي تطرقت لذات الموضوع.

مصطلحات الدراسة:

الحجية لغة: مصدر صناعي من حجة ، والحجة لها عدة معان منها كما ذكر (ابن منظور ، 1414هـ ، ج2 ، 226):

1. الدليل والبرهان.
2. ما دُفع به الخصم.
3. الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة.
4. القصد لأن القصد لها وإليها.

الحجية اصطلاحًا: هي مصطلح مركب من:

1. الدليل وهو: ما يَلْزم مِن العِلم به العِلم بشيء آخر (الأحمد ،2000م ، ج2 ، ص 77) وقال أيضا: الحجة في اصطلاح المنطقيين الموصل إلى التصديق ، وإنما سُمي بها.
2. الحُجّة وهي: الطريق الموصل إلى مطلوب تصديقي. (الميداني ،1993م ، ص25)

وقال (المناوي ،1990م ، ص136): الدلالة المبنيُّة للحجّة ، أي: "المقصد المستقيم الذي يقضي على صحة النقيضين"؛ وقال (الجرجاني ،1985م ، ص86) ما دُلَّ به على صِحة الدعوة؛ ويمكن الجمع بين التعاريف الآنفة ولا تعارض بينهما ، وعُرّفت الحُجَّة: " البرهان والدليل الذي يَتسلح به المخاطب لأجل دفع خصمه وغلبته للوصول إلى التصديق"

الإلهام لغة: أصل المصدر (الإلهام) من الثلاثي (لَـهِـمَ) وله معاني عديدة كابتلاع الشيء بمرة ، ويُقال: ألهمه الله تعالى خيرا أي لقّنه خيراً وألهمه الرُشد أي ألقى في رَوعِه فتلقاه بفهمه ، ومنه جيشٌ لهام أي يغتمر من يدخله ويغيب في وسطه ، وقال الأصمعي: إبل لهاميم إذا كانت غزارًا كثيرة وواحدتها لهموم (الأزهري ، 2001م ، ج33 ،ص169).

قال تعالى: ﴿ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴾(سورة الشمس ، آية 8) وكما جاء في قول النبي ﷺ: (هذا رسولُ ربِّ العالمين جبريلُ نَفَثَ في رُوعي إنَّه لا تَموتُ نفسٌ حتى تستكملَ رِزْقَهَا وإنْ أبطأَ عليهَا ، فاتَّقُوا اللَّه ؛ وأجْمِلُوا في الطَّلَبِ ، ولا يَحْمِلَنَّكم اسْتِبْطاءُ الرِّزقِ أن تَأخذُوهُ بمعصيةِ اللهِ ، فإنَّ اللَّه لا يُنالُ ما عِندَه إلا بطاعته).(البغوي ، 1403هـ ، ج14 ، ص302-303) وقال (ابن الأثير ، 1399هـ ، ج4 ، ص 282) أن الإلهام: هو أن يُلقي الله في النفس أمرًا يبعثه على الفعل والترك ، وهو نوعٌ من أنواع الوحي الإلهامي يخص الله به من يشاء من عباده كما في قوله ﷺ: (اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِكَ تَهْدِي بِهَا قَلْبِي ، وَتَجْمَعُ بِهَا أَمْرِي ، وَتَلُمُّ بِهَا شَعَثِي ، وَتُصْلِحُ بِهَا غَائِبِي ، وَتَرْفَعُ بِهَا شَاهِدِي ، وَتُزَكِّي بِهَا عَمَلِي ، وَتُلْهِمُنِي بِهَا رُشْدِي....). (الترمذي ، 1395هـ ، ج5 ، ص 482 ، ح 3419) ، وقد ويأتي بمعنى: التلقين ، قال (الفيروز آبادي ، 1426هـ ، ج1 ، ص1160): ألهمه الله خيرًا ، لقَّنه إياه".

الإلهام اصطلاحًا: "هو أن يُلقى في الروع أي القلب شيء من العلم يطمئن له الصدر ، يختص الله به بعض عباده" (الغزالي ،2010م ، ج3 ، ص17). وعرّفه ابن القيم الجوزية أنه "نور يُقذَف في القلب ، يُفرق به بين الحق والباطل"(1441هـ ، ج2 ، ص460) وعرّفه (الجرجاني ،1403هـ ، ص25) "ما يُلقيه الله تعالى في القلب من المعاني ، وهو من قبيل الخاطر".

فالخلاصة أن معاني الإلهام تدور عند اللغويين الأصوليين في فلك واحد تقريبًا وهو إلقاء فكرة أو معنى أو بالنفث في الرَوعْ أو حقيقة بالنفس أو في القلب ، وتحصيله لا يتأتى إلا من خلال الطرق الشرعية المعروفة ومن خلال المصادر الشرعية المتمثلة بالقرآن الكريم والسُنّة النبوية ، فهو لا يُطلب بل يُوهب ، وهي كرامة من الله لا يمكن تحصيلها والتحدي بها ، فمن

خلال مراجعة تعريفات أهل العلم فإنهم اتفقوا على أنه إلقاء في القلب من غير دليل واضح ولا حجة بيِّنة ووصفَّ على أنه يبعث الاطمئنان.

ويتبنى الباحث ما ذكره (الدبوسي ، 1442هـ ، ص392) هو ما حَرَّك القلبَ بعلمٍ يدعوك إلى العمل به من غير استدلالٍ بآية ، ولا نظرٍ في حجة.

الفكر التربوي الإسلامي:

الفكِر لغة: إعمال الخاطر في الشيء (ابن منظور ،1414هـ ، ج5 ، ص65)

الفكِر التربوي اصطلاحًا جملة النظريات والمبادئ والتصورات والمفاهيم التربوية ، التي تشكل الوعي والسلوك الإنساني (نمر ،2007م ، ص8).

الفكِر التربوي الاسلامي اصطلاحًا: كل ما أنتجه المسلمون من مبعث الرسول ﷺ إلى يومنا هذا من المعارف المتصلة بالله والعالم والإنسان (عبد الحميد ،1996م ، ص9). وعرّفه (نمر ،2007م ، ص8) بأنه: النظريات والأفكار والمبادئ التربوية المستمدة من أصول الدين الإسلامي ، عبر مصادر التشريع (الكتاب ، السُنّة ، القياس ، الإجماع) والتي تناقلها التربويون في مؤلفاتهم ورسائلهم ووصاياهم التربوية.

منهج الدراسة:

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوثائقي والاستنباطي والوصفي المقارن: والمنهج الوثائقي هو الذي يُطبق عندما يُراد إجابة السؤال عن الحاضر من خلال المصادر المعاصرة أساسية كانت أم ثانوية. (العساف ،1433هـ ، ص189)

والمنهج الاستنباطي هو الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذلِ أقصى جهدٍ عقلي ونفسي عندَ دراسة النصوص بهدف استخراج مضامين تربوية مُدعّمة بالأدلة الواضحة. (حلمي وآخرون ،1408هـ ، ص43)

إن طبيعة هذه الدراسة تقتضي اتصال الباحث بالمنهج الوصفي المقارن في مقارنته بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي من حيث معرفة حجية الإلهام وتنزليه بالمكان الذي وضعه الشارع الحكيم وذكر بعد الفلسفات ونظرتهم له ، ويُعرّف المنهج المقارن: بأنه طريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة أو جماعات داخل مجتمع واحد ، أو نظم اجتماعية للكشف عن أوجه

الشبة والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية ، وإبراز أسبابها ، وقفا للمحكات والتي تجعل للظواهر قابلة للمقارنة ، كالنواحي التاريخية وذلك بهدف اكتشاف العوامل السببية الخاصة بظهورها وتطورها. (خليل ،2009م ص171)

الدراسات السابقة:

حاول الباحث جاهدا الاطلاع على جميع ما كتب من دراسات وبحوث في هذا المجال وتم البحث في أغلب أقسام التربية بالجامعات السعودية ومكتب التربية العربي لدول الخليج وأقسام التربية في الدول العربية لهذه الجامعات ، وفيه حد علم الباحث لم أحصل على دراسات سابقة تحدثت عن حجية الإلهام في الفكر الإسلامي كونهم اتفقوا على أنهم مصدر من مصادر المعرفة؛ وطريقتي في عرض الدراسات السابقة أن تكون كما يلي:

1. ترتيب الدراسات تربيًا زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.
2. عرض الدراسة ومنهجها ، وأهدافها ، وأهم ما توصلت إليه من نتائج.
3. مناقشه الدراسات السابقة مع التعليق عليها وذكر أوجه التشابه وأوجه الخلاف.

أولًا: دراسة السروري (1998م) بعنوان: " دلالة الإلهام وأثره في الأحكام ".

لم يذكر الباحث أنه تقيد بمنهج معين لكنه في صفحة (م) عبر عن منهجه وطريقته في عرض الرسالة عبر خطوات عديدة. وهدفت الدراسة إلى: يرى الباحث أن موضوع الإلهام لم يتم بيانه من قِبل الباحثين وأرادَ بيانه ، وأن المراجع في بيان الإلهام مع كونها قليلة إلا أنها مختلفة لم تتفق فيما بينها. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي: أنه فرّق بين الإلهام وبين الإعلام ، وأنه استقصى التعاريف والأدلة والاعتراضات والاحتمالات وناقشها وأجاب عن الاعتراضات التي لم تلق من يتعقبها ، وأنه صحح بعض العبارات الموهمة بغير ألفاظ جارحة أو غير لائقة.

ثانيًا: دراسة اليماني (2010م) بعنوان:" دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منه

نهجت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي. وهدفت الدراسة إلى: تبين زيف الافتراء وبطلان ما أدعته اليهود والنصارى حيث إنهم يسلّمون بفقدان أصول كتبهم المقدسة وهم مع ذلك يسلّمون بحدوث الإلهام لأحبارهم ورهبانهم ويدّعون لهم العصمة التي لا تكون إلا للأنبياء وبذلك

يتم هدم الأساس الذي يبنون عليه هذا الاعتقاد دينهم المحرف ، عرض موقف الإسلام بالحجج والبراهين ودحض شبهة ما زعمته اليهود والنصارى. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة ما يلي: يعتقد اليهود بالترادف بين الوحي والإلهام بينما هناك اختلاف بين طوائف النصارى حول ذلك الترادف والإسلام يجعل الإلهام من صور الوحي وليس مرادفًا له تمامًا ، أن هناك اتفاق بين أهل الملل الثلاث (والإسلام اليهوديةو النصرانية) على أن الإلهام أو ما كان منه بواسطة هو من فعل الروح القدس ،على خلاف بينهم في مفهوم الروح القدس ودوره في حدوث عملية الإلهام.

ثالثًا: دراسة سها عبدالمنعم (2017م) بعنوان: " مفهوم الإلهام عند الإمام أبى حامد الغزالي"

لم تبين الباحثة أنها سلكت منهجًا محددًا. وهدفت الدراسة إلى: معرفة الاتصال الشخصي الوثيق بين العبد وربه من خلال الإلهام ، التعرف على الوسيلة التي يترقى بها الإنسان حتى يصل إلى هذه المرتبة العليا ، استهداف الإمام الغزالي وعرض آراءه في الإلهام لما له من ثراء وجداني وفكري. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة: أن الإلهام لا يأتي إلا عن طريق صدق الإيمان والمجاهدة المستمرة للنفس فهو ضرب من المعرفة الروحية المباشرة ، أنها أكدت على أن السعادة القصوى التي يسعى إليها كل إنسان هي الاتصال بالجمال والجلال روحيًا فهي أعلى وأكمل اللذات الجمالية وأعلاها.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

1. يتضح مما سبق في المحور الأول التشابه بين مجال الدراسة الحالية ومجال الدراسات السابقة؛ من جهة المشاركة في البحث في تناول موضوع (الإلهام) ففي دراسة السروري (1998م) بعنوان: " دلالة الإلهام وأثره في الأحكام" ، ودراسة اليماني (2010م) بعنوان: " دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منه" ودراسة سها عبدالمنعم (2017م) بعنوان " مفهوم الإلهام عند الإمام أبى حامد الغزالي" ، وهي أن جميع الدراسات اشتركت مع الدراسة الحالية في الحديث عن الإلهام بشكل عام.
2. تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة السروري (1998م) التي جاءت بعنوان: " دلالة الإلهام وأثره في الأحكام " في الأهداف في بيان دلالات الإلهام ولما لهذا المصدر من أثر على الحكم.

3. تقاربت أهداف الدراسة الحالية مع دراسة اليماني (2010م) التي جاءت بعنوان" دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منه" في عرض النسق التاريخي والتسلسل الزمني لإحدى الطوائف التي تعتقد بأثر الإلهام ، أن كتبهم مملوءة بالاختلافات والأغلاط ، وهذا ينقض دعوى الإلهام (الوحي) فيها ويدل ببطلان دعوى الحجية والإلهام في هذه الكتب ، فعدم تحققها ينفي دعوى الإلهام فيها.

أوجه الاختلاف:

1. اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في الغرض الذي من أجله كان التأكد من حجية الإلهام مع أنه العلماء متفقين على أنهم مصدر من مصار التلقي والمعرفة ، فدراسة السروري (1998م) جاءت بعنوان: " دلالة الإلهام وأثره في الأحكام " ، ودراسة اليماني (2010م) بعنوان: " دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منه" ، ودراسة سها عبدالمنعم (2017م) جاءت بعنوان" " مفهوم الإلهام عند الإمام أبى حامد الغزالي" ، وهذه الدراسة جاءت بحجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي.
2. اختلفت الدراسات السابقة مع الدارسة الحالية في المنهج المُستخدم فجميع الدراسات كانت أما (منهج التحليلي ، منهج الوصفي) ، بينما الدراسة الحالية بينما ومنهج الدراسة الحالي (الوثائقي والاستنباطي ووصفي مقارن).
3. تباينت أهداف الدراسة الحالية عن دراسة السروري (1998م) التي جاءت بعنوان: " دلالة الإلهام وأثره في الأحكام "حيث أن دراسة السروري (1998م) تحدث عن أثر الدلالة ، بخلاف الدراسة الحالية فهي تحدثت عن أصل هذا المصدر وأهميته وأنواعه ، ودراسة اليماني (2010م) التي جاءت بعنوان: " دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منه" بخلاف الدراسة الحالية في الحديث عن هذا المصدر وتدعيمه بالنصوص المباشرة من مصادر التشريع التي ثبتت وبيان أنواعه وأحواله ومقارنًا بلك بعض آراء الفلسفات التي اشتركت مع الفكر التربوي الإسلامي فيه ، و دراسة سها عبدالمنعم (2017م) التي جاءت بعنوان" " مفهوم الإلهام عند الإمام أبى حامد الغزالي" في كون أنها اشتركا في التعرف على الوسيلة التي يترقى بها الإنسان حتى يصل إلى هذه المرتبة العليا لكن الدراسة الحالية استهدفت علماء الإسلام قاطبة وآرائهم في الإلهام ولم تقتصر على ذكر رأي الإمام الغزالي.

أوجه الإضافة العلمية في الدراسة الحالية:

إن حقل الدراسات السابقة ، يمثل سجلًا حافلًا بالمعلومات والتراكم المعرفي ، والإضافات العلمية في كل دراسة ، واستفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية في الدراسة الحالية ، وهي حجية الإلهام في الفكر الإسلامي ، وتنزليه المنزل اللائق به ، وبيان أن للإلهام شرطٌ في ذاته وشرطٌ في مُدعيه ، وبيان موقف الفكر التربوي الإسلامي المتمثل بعلمائه من الإلهام والتفريق بين الإلهام الرباني والإلقاء الشيطاني ، وبيان وجوب خضوع الإلهام تحت مظلة الإسلام ، وبيان كيف يكون الإلهام لأمور الدين والدنيا ،وذكر شواهد من القران الكريم والسُنّة النبوية والتراث الإسلامي التي تبين هذا المصدر ودوره في الفكر التربوي الإسلامي.

- **الإطار المفاهيمي:** سوف يتناول الباحث بمشيئة الله تعالى السؤال الأول:
- **ما حقيقة الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؟**

وللإجابة على السؤال الأول قسّم الباحث الإجابة إلى:

- ماهية الإلهام.
- صور الإلهام.
- درجات الإلهام.
- المشتركات مع مفهوم الإلهام.

ماهية الإلهام:

لقد خلق الله الإنسان في أحسن صورة ، ومنحه فطرة صافية ، ووهَبَهُ رشاد في العقل ، وقدرة في اتخاذ القرار ، ووضوح في الرؤية ، وسخر له ما في السماوات والأرض وما بينهما من الدواب وغيره ، وأعانه على مهمته وهي الاستخلاف عنه في الأرض ، وبمقتضى هذا الاستخلاف فضله الله وكرمه على مخلوقات الأرض جميعًا ، فأعطاه مكانة عظيمة ، وإرادة نافذة ، ومنحه في سبيل أداء مهمته كل ما يحتاجه من أدوات كالسمع والبصر والحركة وغيرها ، ولم يجعله هملًا لنفسه أو لعقله ، وإنما بعث إليه بالوحي الإلهي المعصوم.

والوحي هو من أعظم النعم وأجل المنن لأنه أسمى درجات الرقي استكمالا للتأهيل البشري بالهداية والرشاد ، قال تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ﴾.(سورة البقرة ، آية 2) ،كما أنه من أجلّ خصائص المنهج الرباني المطابقة لخصائص الإنسان ،

والملائمة لطبيعته وكينونته ، لأن الإنسان حين يطابق نفسه مع هذا المنهج الرباني يرقى في مراقي الإنسانية صعودًا ، ويكون مهيًا لمهمته ، كما في أحاديث رسول الله ﷺ أمثلة من التوجيه إلى هذا التطابق بين المنهج والإنسان ، ففي الحديث الشريف عن النبي ﷺ: (اتَّقِ المَحَارِمَ تَكُنْ أَعْبَدَ النَّاسِ ، وَارْضَ بِمَا قَسَمَ اللَّهُ لَكَ تَكُنْ أَغْنَى النَّاسِ ، وَأَحْسِنْ إِلَى جَارِكَ تَكُنْ مُؤْمِنًا ، وَأَحِبَّ لِلنَّاسِ مَا تُحِبُّ لِنَفْسِكَ تَكُنْ مُسْلِمًا ، وَلَا تُكْثِرِ الضَّحِكَ ، فَإِنَّ كَثْرَةَ الضَّحِكِ تُمِيتُ القَلْبَ). (الترمذي ، 1395هـ ، ج4 ، ص 551 ، ح 2305)

إن تحمّل المعرفة ومشقتها هي الأمانة التي جهل الإنسان عظيم قدرها فحملها حين أشفقت من حَمْلِها السماوات والأرض والجبال ، وهو لايزال يسعى في تحقيقها منذ استخلافه في الأرض وإلى أن يرث الأرض ومن عليها دون أن يصل إلى غاية الكمال فيها ، واقتضت حكمه الإله ذلك ، وحدت له الحدود التي لا يمكن تجاوزها في كل شيء لكنه نسى أو تناسى حدود إنسانيته وحقيقة عبوديته الله في معرفة قدره وحدوده ، وتبين (فاطمة علي ، 2000م)

ولقد تبنت بعض الفلسفات هذه المهمة وأخذت تصف المنهج الذي يمكن أن يسلكه كل من تَطلّع إلى بلوغ هذه الغاية وكان الكشف (المعرفة المباشرة) أحد تلك الطرق التي وصفتها تلك الفلسفات التي لا يمكن وصفها بأنها إسلامية أو غير إسلامية فهي لا تخلو أن تكون إما إسلامًا مشوبًا بفلسفة أو فلسفة مشوبة بإسلام ، ولعلها اتخذته طريقا إلى تحقيق ذلك الطموح لأن الكشف هو الذي يحقق للإنسان ما يتطلع إليه من كمال المعرفة والتي حتما لن تكون كاملة بأي حال مالم يجتمع فيها كل ما يتعلق بعالمي الغيب والشهادة معًا.

وتقررت حقيقة الإلهام في الإسلام أن لها شرطين أساسين هي محل إجماع عند علماء الإسلام قاطبة ، فيقول ما معناه (الزنيدي ، 1412هـ ، ص 248-250) أن الإلهام المقبول به في الإسلام شرطٌ في ذاته وشرطٌ في مُدعيه؛ فأما الشرطُ المُتعلق بالإلهام فيجب أن يكون خاضعًا لقواعد الشرعية ومعروضًا عليها ويُوزن بمعيارها بفهم أهل العلم الراسخين فإن كان مقبولًا قُبِل وإلا رُدَّ ، كما يجب على العبد الاتباع الكامل لما بعث الله به رسوله ﷺ والاكتفاء بشريعته ، وأما الشرطُ المُتعلق بمدعيه الالتزام الصادق والكامل بالشرع الإسلامي في منهجه وحياته كعبادته ومعاملاته ومعاشراته لأن الإلهام دليلٌ على تولي الله تبارك وتعالى والله لا يتولى إلا الصالحين.

وأولياء الله عليهم الاعتصام بالكتاب والسُنّة وأنه ليس فيهم معصوم يسوغ له أو لغيره اتباع ما يقع في قلبه من غير اعتبار بالكتاب والسُنّة هو مما اتفق عليه أولياء الله عز وجل ، ومن خالف في هذا فليس من أولياء الله سبحانه الذين أمر الله باتباعهم ، بل إما يكونُ كافرًا وإما مُفرطًا في الجهل. (ابن تيمية ،1405هـ ، ص ص 73-74)

وكان الصحابي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله وهو مُحَدِّث هذه الأُمة يعرض ما يقع له على رسول الله ﷺ فتارةٌ يوافقه عليه الصلاة والسلام فعَنِ ابْنِ عُمَر قَالَ: قَالَ عُمَرُ: وَافَقْتُ رَبِّي فِي ثَلَاثٍ: فِي مَقَامِ إبراهيم ، وفي الحجاب ، وفي أُسارى بدر. (مسلم ،2010م ، ج3 ، ص1865 ، ح2399) ، قال (ابن حجر ، 1390هـ ، ج1 ، ص505) وافقني ربي فأُنزل القرآن على وفق ما رأيت؛ لكن لرعاية الأدب أسند الموافقة إلى نفسه أو أشار به إلى حدوث رأيه وقِدَم الحُكم ، وليس في تخصيصه العدد ما ينفي الزيادة عليها؛ وأكثر ما وقفنا منها بالتعيين على خمسة عشر لكن بحسب المنقول؛ وتارةٌ يخالفه فيرجع عمر رضي الله عنه كما حصل في يوم الحُديبية فإنه رضي الله عنه كان يرى قتال المشركين.

ويذكر شيخ الإسلام في كتابه الفرقان بين أولياء الرحمن وأولياء الشيطان أن الشيخ أبو سليمان الداراني قال: إنه لتقع في قلبي النكتة من نكت القوم فلا أقبلها إلا بشاهدين: الكتاب والسُنّة وقال أبو القاسم الجنيد رحمة الله عليه: علمُنا هذا مقيد بالكتاب والسُنّة فمن لم يقرأ القرآن ويكتب الحديث لا يصلح له أن يتكلم في علمنا أو قال: لا يُقتدى به ، وقال أبو عثمان النيسابوري من أمَّر السنَّة على نفسه قولا وفعلًا نطق بالحكمة ومن أمّر الهوى على نفسه قولًا وفعلًا نطق بالبدعة ، لأن الله تعالى يقول في كتابه العظيم ﴿ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُواْ ﴾ وقال أبو عمر بن نجيد: كل وَجْد لا يشهد له الكتاب والسُنّة فهو باطل(ابن تيمية ،1416هـ ،ج11 ،ص210)

صور الإلهام:

1. إلهام الأنبياء:

وهو إلهام من الله سبحانه وتعالى؛ قال تعالى: ﴿ وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ ۖ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ ﴾.(سورة الأعراف ،آية117) قال بعض المفسرين: أنه وحي إلهام أُلقي ذلك في رَوعه. (الأندلسي ، 1420هـ ، ج5 ، ص 138)

2. إلهام الأولياء:

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَأَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰٓ أُمِّ مُوسَىٰٓ أَنۡ أَرۡضِعِيهِۖ فَإِذَا خِفۡتِ عَلَيۡهِ فَأَلۡقِيهِ فِي ٱلۡيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحۡزَنِيٓۖ إِنَّا رَآدُّوهُ إِلَيۡكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ ٱلۡمُرۡسَلِينَ ﴾.(سورة القصص ، آية 7) ، وهو وحي إلهام بلا خلاف.(ابن كثير ، 1419هـ ،ج5 ، ص 201) وقوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ أَوۡحَيۡتُ إِلَى ٱلۡحَوَارِيِّـۧنَ أَنۡ ءَامِنُواْ بِي وَبِرَسُولِي قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَٱشۡهَدۡ بِأَنَّنَا مُسۡلِمُونَ ﴾.(سورة المائدة ، آية 111) قال(الشوكاني ،1414هـ ،ج2 ،ص104): والوحيُ في كلام العرب معناه الإلهام : أي ألهمت الحواريين وقذفتُ في قلوبهم.

3. إلهام الأشقياء:

قال تعالى: ﴿ وَإِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ لَيُوحُونَ إِلَىٰٓ أَوۡلِيَآئِهِمۡ لِيُجَٰدِلُوكُمۡۖ وَإِنۡ أَطَعۡتُمُوهُمۡ إِنَّكُمۡ لَمُشۡرِكُونَ ﴾. (سورة الأنعام ، آية 121) سمّى الله تبارك وتعالى ما يقع في القلوب من الإلهام وحيًا ، وهذا مما يطلقه شيوخ التصوف ويُنكره جُهّال المتوسمين بالعلم ، ولم يعلموا أن الوحي ينقسم على ثلاثة أقسام وأن اطلاقه في جميعها جائزٌ في دين الله ، أو لستم ترون أن الله سبحانه قد سمى إلهام الشياطين وحيًا؛ وكلُ ما يقوم بالقلب من الخواطر فهو مما خلق الله؛ فكلُّ ما كان من الشر أضافه الله إلى الشيطان وما كان من خير أضافه الله إلى المـــَلَك (ابن العربي ،1424هـ ، ج2 ، ص ص274-275).

4. إلهام الحيوان:

ومنه قوله تعالى: ﴿ وَأَوۡحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحۡلِ أَنِ ٱتَّخِذِي مِنَ ٱلۡجِبَالِ بُيُوتٗا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعۡرِشُونَ ﴾.(سورة النحل ، آية 68) والوحيُّ قد يكون بمعنى الإلهام وهو ما خلقه الله تعالى في القلب ابتداءً من غير سببٍ ظاهر ، ومن ذلك البهائم وما يخلق فيها الله سبحانه وتعالى من إدراك منافعها واجتناب مضارّها وتدبير معاشها ، ولا خلاف بين المتأولين أن الوحي هُنا بمعنى الإلهام(القرطبي ،1384هـ ،ج10 ،ص133).

5. إلهام الجماد:

ومنه قوله تعالى: ﴿ يَوۡمَئِذٖ تُحَدِّثُ أَخۡبَارَهَا 4 بِأَنَّ رَبَّكَ أَوۡحَىٰ لَهَا ﴾.(سورة الزلزلة ، آية 3-4) معناه أوحى إليها بأن ألهمها فأطاعت (الماوردي ،2010م ،ج6 ،ص320).

درجات الإلهام.

يرى الباحث أن من أفضل ما ألّف في هذا في درجات الإلهام ما ذكره الإمام (الهروي ، 1408هـ ، ص82-83) في كتابه منازل السائرين ويجمل الباحث اختصارًا ، وكذلك (ابن القيم ،1441هـ ، ج1 ، ص ص70-80) شارح " منازل السائرين" في كتابه "مدارج السالكين في منازل إياك نعبد وإياك نستعين" حيث ذكر الهروي أن للإلهام درجات ثلاث:

الدرجة الأولى:

نبأ يقع وحيًا قاطعًا مَقرونًا بسماع حسي ، إذ مطلقُ النبأ هو الخبر الذي له شأن ، فليس كل خبر نبأ ، وهو نبأٌ عن غيبٍ ، ثم علّق عليه ابن القيم فقال: أنه يريد الوحي والإلهام إما بواسطة سمع أو بلا واسطة؛ وأما حصوله بواسطة سمع فليس ذلك إلهامًا بل هو من قبيل الخطاب وهذا يَستحيلُ حصوله لغير الأنبياء كما كلّم الله موسى عليه الصلاة والسلام ، فهو أحدُ ثلاثة أوجه لا رابع لها:

1. الخطاب الملكي نوعان: فإما أن سمعه بإذنه ، وهو نادر بالنسبة إلى عموم المسلمين أو يُلقى في قلبه أو بث المـَـلك لروحه كتثبيت الملائكة للمؤمنين والواعظ في قلب المؤمن.
2. خطاب الهاتف من الجانّ: فإما أن يكون المُخاطِب جنيًّا صالحًا مؤمنًا وقد يكون شيطانًا مريدا ، وهو نوعان: إما أن يُلقي في قلبه أو أن يسمعه بإذنه ، كوعودات الشيطان وتمنياته للإنسان ، ويرى ابن القيم أن للقلب من هذا الخطاب نصيبٌ وللأذن أيضًا منها نصيب والعصمة منتفية إلا عن الرسل ومجموع الأمة.
3. خطاب مسموع حالي: كحديث النفس يبدأ الحديث من النفس ويعود إليها فيتوهم أنه من الخارج وهو من داخل نفسه فمنه بدأ وإليه يعود ، ويرى ابن القيم أن هذا كثيرًا ما يعرِض للسالك فيغلط به ويعتقد أنه من الله.

وحاصل هذه الدرجة: أن الخطاب المباشر بواسطة السمع "التكليم" فهذا يستحيل حصوله لغير الأنبياء ، وليس هذا ما عناه البحث وليس أيضًا من الإلهام المختلف فيه.

أما أنواع الخطاب الثلاثة ، التي ذكرها ابن القيم: الخطاب الملكي ، وخطاب الجان ، وحديث النفس ، فهذه الأنواع فيها إلقاء في القلب ، ولكن المخاطب لا يعلم من يخاطبه ، أملك ، أم جني صالح ، وهذا هو الإلهام المختلف في حجيته.

ولما عَرَض أفضل المـُلهمين والمـُحدَثين الصاحبي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله عنه ما يُلهم به على القرآن الكريم وسُنّة رسوله ﷺ كما في صُلح الحديبية ورجوع الصحابي الجليل أبي بكر في بعض الأمور فإنهم لم يكتفووا بالإلهام ، وهذا دليل علي أن المـُحدَّث لا يستطيع أن يجزم بأن هذا من عند الله ، أو عند الجان ، أو من الشيطان ، أو من حديث النفس.

لذا كان الضابط في مثل هذا الإلهام هو عَرضُه على القرآن الكريم وسُنّة رسوله ﷺ فما وافق قُبل وعُمل به ويكون الحُجة والدليل في الكتاب والسُنة وليس في الإلهام ، وما خالفهما يُعرض عنه ويُترك.

الدرجة الثانية:

ومن الإلهام ما يقع عيانًا وعلامة صحته أنه لا يَخرق سترًا ولا يُجاوز حدًا ولا يُخطئ أبدًا ، وعلّق ابن القيم على هذه الدرجة فقال: أن الفرق بينها وبين الدرجة الأولى أن ذلك علمٌ شبيه بالضروري الذي لا يمكن دفعه عن القلب وهو من المكاشفة والمعاينة وهو أعلى منه في الدرجة وأتَم في الظهور ونسبيته إلى القلب نسبة لمرئي إلى العين.

والمكاشفة قد تكون: مكاشفة رحمانية ، وقد تكون مكاشفة شيطانية ، وهذا النوع من الكشف الرحماني له ثلاث علامات ذكرها الهروي وفصلها ابن القيم ، وهذه الدرجة حسب تعريف العلماء للإلهام لا تسمي: "إلهاما" ، لأنهم عّرفوا الإلهام بأنه:" إلقاء في القلب" وهذه الدرجة مكاشفة ومعاينة ، بمعني أنه: أمر محسوس ومشاهد ، فليست من الإلهام المختلف في حجيته.

الدرجة الثالثة:

هذه الدرجة قالت بها الطوائف الضالة الوجودية والاتحادية ولم يقل بها صاحب عقل سليم ، ودين سليم ، فيقول الهروي في بيان هذه الدرجة: بأنه إلهام يجلو عين الحقيقة صرفًا وينطق عن عين الأزل محضًا ، وغاية الإلهام تمتنع الإشارة إليها.

ويشرح ابن القيم هذا المعنى بقوله:" عين التحقيق" عند الهروي هي: الفناء في شهود الحقيقة بحيث يضمحل كل ما سواها في ذلك الشهود؛ بمعنى: أن الإدراك العقلي والحسي يغيب عندهم ، فإذا غاب العقل والحس انجلت وانكشفت لهم هذه الحقيقة ، فإن اكان هناك أدنى إدراك عقلي أو حسي لم تنجلِ لهم عين الحقيقة ، ومن كانت هذه حالة فإنه عند الكشف يُهمهم بكلمات لا يفهم منه ما إليها ، فهذا ضربٌ من الجنون لم يقل به صاحب عقل وفطرة سليمة.

فليس هذا الإلهام المراد به عند العلماء ، وموضع الخلاف فيما بينهم في حجيته هو: الخطاب الذي يقع لغير الأنبياء ، الذي ورد ذكره في الدرجة الأولى من درجات الإلهام.

المشتركات مع مفهوم الإلهام.

يتشابه الإلهام مع عددٍ من معاني الواردات القلبية ، ولصعوبة الإلهام واختلاف تنوعات تفاسيره فمن الممكن أن ذلك كان سببًا في الخلط بينه وبين غيره من المعاني كالوسوسة ، وحديث النفس ، والفراسة ، والإعلام ، والمعرفة ، والحدس؛ فكان لزامًا على الباحث أن يتم إيراد المشتركات مع مفهوم الإلهام في بيان منفصلٍ.

حاول بعض العلماء التفريق بين الإلهام وبين غيره ، فمنها ما يكون بينها وبينه عموم وخصوص ، ومنها ما يتفق معه في أمر ، ويختلف عنه في أمور ، لذا سيورد الباحث بشيءٍ من الإيضاح إن شاء الله تعالى:

فالإلهام هو وقوع شيءٍ في القلب يُثلِج له الصدر من غير استدلال بآية ولا نظر في حجة يخص به الله تعالى بعض أصفيائه ، وليس بحجة عدمُ ثقة من ليس معصومًا لأنه لا يأمن دسيسة الشطان فيها (الشنقيطي ، 2008م ، ج2 ، ص ص 267 – 268).

الفرق بين الإلهام وبين المعرفة الضرورية:

أن الإلهام ما يَبْدُو في القلب من المعارف بطريق الخير ليُفعل وبطريق الشر ليُترك (العسكري ، 2014م ، ج1 ، ص 83).

الفرق بين الإلهام وبين الفراسة:

فقد رُوِيَّ عن عن مجاهد في تفسير هذه الآية ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَٰتٍ لِّلْمُتَوَسِّمِينَ﴾ (سورة الحجر ، آية 75) للمتفرسين (الطبري ،1420هـ ، ج14 ، ص 94) ،وقال (ابن الأثير ، 1399هـ ،ج3 ،ص428): يقال بمعنيين: أحدهما: قول الرسول ﷺ:(اتَّقُوا فِراسةَ المؤمنِ فإنه ينظرُ بنورِ اللّه) ، ثم قرأ: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَٰتٍ لِّلْمُتَوَسِّمِينَ ﴾ ما دل ظاهر هذا الحديث عليه ، وهو ما يوقعه الله تعالى في قلوب أوليائه ، فيعلمون أحوال بعض الناس بنوع من الكرامات وإصابة الظن والحدس ، والثاني: نوع يتعلم بالدلائل والتجارب والخلق والأخلاق ، فتعرف به أحوال الناس ، وللناس فيه تصانيف قديمة وحديثة.

والفراسة اختلاس المعارف وذلك ضربان: ضربٌ يحصل للإنسان عن خاطره ولا يُعرف له سبب فهذا من الإلهام بل ضربٌ من الوحي وإيّاه عنى النبي ﷺ بقوله: (قدْ كان يكونُ في الأُمَمِ مُحَدَّثُون فإنْ يَكُ فِي أُمَّتِي أحدٌ فعُمرُ بنُ الخطَّابِ) ، والضرب الثاني من الفراسة ما يكون بصناعة متعلمة وهي الاستدلال بالأشكال الظاهرة على الأخلاق الباطنة (الرازي ،1420هـ ، ج2 ، ص424). وهذا النوع من انواع الفراسة أمرٌ يشترك فيه البرّ ولفاجر والمؤمن والكافر؛ فإن الاستدلال بالعلامة كما يستدل الطبيب على ما يظهر من هيئة المريض على نوع ما يُعاني فيه من مرض وكاستدلال الجو الغائم والبرق والرعد على حصول المطر.

والتحقيق في هذا أن كل واحد من " الفراسة" و " الإلهام" ينقسم إلى عام وخاص ، خاصٌ كل منهما فوق عام الآخر ، وعامٌ كل واحد قد يقع كثيرًا ، وخاصٌ قد يقع نادرًا ولكن الفرق الصحيح أن الفراسة قد تتعلق بنوعِ كسبٍ وتحصيلٍ وأما الإلهام فموهبة مجردة لا تُنال بكسبٍ ألبتة. (ابن القيم ،1441هـ ، ج1 ، ص71)

الفرق بين الإلهام والإعلام:

فرّق (الجرجاني ،1403هـ ، ص34) بين الإلهام وبين الإعلام ، أن الإلهام هو ما وقع في القلب من علم من غير استدلال بآية ولا نظرٌ في حجة وهو يدعو إلى العمل ، والفرق بينه وبين الإعلام أنَّ الإلهام أخص من الإعلام لأن الإعلام قد يكون بطريقِ الكسب وقد يكون بطريق التنبيه.

الفرق بين الإلهام والوسوسة:

يجمل الباحث ما ينقله عن شيخ الإسلام (ابن تيمية ، 1416هـ ، ج17 ، ص 529) في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا 7 فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴾. (سورة الشمس ، آية 7-8) فهو تبارك وتعالى يُلهم العبد الفجور والتقوى ، فالفجور يكون بواسطة الشيطان وهو إلهام وسواس ، والتقوى يكون بواسطة مَلَك وهو إلهام وحي ، فهذا أَمَرَ بالفجور وهذا أَمَرَ بالتقوى والأمر لابد أن يُقترن به خبرٌ.

وقد انتشر في العُرف أن لفظة الإلهام إذا أُطلقت لا يُراد به الوسوسة والآية دلّت على أنه ثمة فرق بين إلهام الوحي والوسوسة باعتبار ما أَمَرَت به ، فإن كان المأمور به عملٌ صالح فهو

مـن إلهام الوحـي وإن كان مـن الفجـور فهـو مـن وسوسـة الشـيطان ، فيكـون الفـرق بين الإلهام المحمـود الداعـي إلى الخير والعمـل الصـالح وبين الوسوسـة المذمومـة الداعيـة إلى الشـرّ وهـذا الفرق مُطرد دائمًا وثابت لا يُنقض.

ويـبين الإمـام (الغـزالي ،2010م ، ج3 ، ص27) أن النيّـة والإرادة والعـزم إنمـا تكـون بعـد خطـور المنـوى بالبـال لا محالـة ، فمبـدأ الأفعـال الخواطـر ثم الخاطـر يُحـرك الرغبـة والرغبـة تُحرك العـزم والعـزم يُحرك النيّة والنيُّة تحرك الأعضـاء ، والخواطر المـُحركة للرغبـة تنقسـم إلى مـا يدعـو إلى الشـر أعني إلى مـا يضـر في العاقبـة وإلى مـا يدعـو إلى الخير أعني إلى مـا ينفـع في الدار الآخـرة؛ فهمـا خاطـران مُختلفـان فافتقـرا إلى اسمين مُختلفين فالخاطـر المحمـودُ يُسـمّى إلهامًا والخاطر المذموم يُسمى واسوسًا.

وللإجابة على السؤال الثاني

ما هو الإلهام في اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي:

يعتبر الإلهام ظاهـرة علميـة لم تبحـث فقـط في المجـال الدّيني والتشـريعي بل تعدّى لـك إلى مجـالات مختلفـة مـن العلـوم كالعلـوم العقليـة والعصريـة والأدبيـة ، واقتصـر الباحـث علـى ذكـر اتجاهـات الفكـر التربـوي الإسـلامـي في مدارسـة الأربع (الفقهـاء والمـُحدّثين ، الصوفيـة ، أهـل الكلام ، الفلاسفة).

مدرسة الفقهاء والمُحدّثين:

أن مصدريـة المعرفـة المنبثقـة مـن الإلهام خيـالٌ ولا يجـوزُ العمل بـه إلا عنـد فقـد الحجـج كلهـا في بـاب مـا أُبيـح عملـه بـغير علـم كـم نقـل ذلـك (الدبوسـي ، 1421هـ ، ص 392) ، وهـذا قـول جمهـور العلمـاء وهـو اختيـار تـاج الديـن السـبكي مـن الشـافعية ، وابـن الهمـام مـن الحنفيـة ، وابـن السمعاني ، وابن الصلاح ، وابن تيمية وغيرهم.

لم يأخـذ الإلهام ومـا في بابـه مـن المعـارف القلبيـة والوجدانيـة موضعًـا في صناعـة المـُحدثين النقديـة ، فلـم يَعـدوه نوعًـا مـن أنـواع علـوم الحديـث الاصطلاحيـة ولم يسـتدرك بـه أحـد ممـن تعقّـب بعض أمهـات المصـادر في علـوم الحديـث الشـريف ، وقـد رأيـت أن انحسـار هـذا المصطلـح وهـو الإلهام ومـا في بابـه في اللسـان النقـدي عـن المُحدثين أن علـم الحديـث عنـد أهلـه يُعَـدُّ مـن العلوم الإجرائية النقدية (الأسعد ،2005م ، ص ص253-254)

واستدل الإمام القفال بأنه لو ثبتت العلوم بالإلهام لم يكن للنظرِ معنى ونسأل القائل بهذا عن دليله ، فإن احتج بغير الإلهام فقد ناقض قوله ، وردٌّ بأن مدعي حجية الإلهام لا يحصر الأدلة في الإلهام فلا يُناقض استدلاله بغير الإلهام دعواه وليس في الأخذ به إهمال للنظرِ والبرهان ولا مانع من إثباته بالأدلة الأخرى (بركات ، 2005م ، ص22)

وقد نصّ جمعٌ من كبار أئمة الحديث على أنه لا عبرة به وأبطلوا الاستناد بالتصحيح الكشفي عند الفقهاء والمُحدثين ، غير ما قرروه من قواعد علمية في إثبات الحديث أو ردّه ، فلا يجوز أن يرجع الناقد إلى نفسه أو إلى الفيوضات والمعارف واللمحات العرفانية التي قد تمّر عليه.

وشنع بعض علماء المذاهب على الإلهام وقالوا بالمنع مطلقا وخاصةً الحنفية ، ولذلك عبّر القاضي أبو زيد عن مذهب المانعين بأنه مذهب أهل السُنّة والجماعة (الدبوسي ، 1421هـ ، ص393) ، وقسيمة أي: (المقابل له) هو مذهب أهل البدع والضلالة فبالغة في هجره فردّوا شهادته كما يقول السرخسي: وكذا قالوا أي -شيوخ المذهب — فيمن يعتقد أن الإلهام حجة موجبة للعلم:" لا تقبل شهادته ، لتوهم أن يكون اعتمد ذلك في أداء الشهادة بناء على اعتقاده" ، وللإمام أحمد رحمه الله نصوصٌ في ذمّ الخطرات والوساوس ، حملها القاضي أبو يعلى على عدم حجية الكشف في الإلهام.(السرخسي ، 1414هـ ، ج1 ، ص373)

مدرسة الصوفية:

الاتجاه الصوفي انفرد عن باقي اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي فحجر الزاوية عنده والركن الأساس في المعرفة هو العلم الباطن ، ولذلك اعتمد الفكر الصوفي على العلوم الذوقية المبنية على أساس روحي صافي والتي تُمثّل مظهرا من مظاهر الوجدان والإرادة خارجةً عن نطاق العقل وحدوده ، وينقل المحقق (الشرفاوي ، 2017م ، ج1 ، ص79) في تحقيقه على الرسالة القُشرية: أنه يُصرح كثيرٌ أئمة التصوف خاصةً القدامى بضرورة التقيد بالكتاب والسُنّة ووزن طريقتهم بميزان الوحي ، فما وافقهما قُبِل وما خالفها يُرد قال (الجُنيد ت279ه)" الطرق كلها مسدودة على الخلق إلا من اقتفى أثر رسول الله عليه الصلاة والسلام ومذهبنا هذا مُقيد بأصول الكتاب والسُنّة.

والإمام الغزالي يرى أن الإلهام هو من مصادر المعرفة خاصة في سياق المعرفة الصوفية في كتبه ، خصوصًا إحياء علوم الدين والمنقذ من الضلال ، ويميز الغزالي بين أنواع مختلفة من المعرفة:

1. المعرفة الحسية – تأتي من الحواس.
2. المعرفة العقلية – تأتي من التفكير العقلي.
3. المعرفة التجريبية – من التجربة والملاحظة.
4. المعرفة الإلهامية أو الكشفية - وهي أسمى درجات المعرفة عنده ، وتكون للقلوب التي تطهّرت وتهيّأت لتلقي الفيض الإلهي.

يرى الغزالي أن العارف أو الصوفي الصادق يمكن أن يصل إلى مراتب من اليقين والمعرفة لا تُنال بالحواس أو العقل فقط ، بل عبر "نور يُقذف في القلب" ، وهو ما يسميه الإلهام أو الكشف ، لكنه لا يُلغي دور العقل أو الشرع ، بل يرى أن الإلهام الحقيقي لا يتعارض معهما ، بل يُكملهما ويعلو عليهما في مراتب المعرفة.

مدرسة أهل الكلام:

اهتم علماء الكلام بموضوع الإلهام ، بحيث أفردوا له أبحاثًا ودراسات ليست بالقليلة ، لأن هذا العلم يتصل بطرق العلم والمعرفة ومصدر النبوة ، وماهية الوحي وطرق التلقي ومسائل المعجزة والكرامة والملائكة ، فحرصوا على دراسته كظاهرة تمثل طريقًا للاتصال بين الله والبشر ، سواء كانوا مصطفين كالأنبياء والرسل ، أم كانوا بشرا عاديين كأم موسى والحواريين. (الأعرجي ، 2001م ، ص218)

مدرسة الفلاسفة:

اهتم الفلاسفة وعلماء المنطق بالإلهام اهتمامًا ملحوظًا ، فهم الذين عُرف عنهم أنهم أصحاب منهج عقلي خالص في تناولهم للأشياء واستلالهم الأحكام والقواعد الحياتية في فهم عقل الإنسان وكيفية تدبير شؤونه ، وهم بعيدين كل البعد عن حقيقة الدين وتأثير النصوص الشرعية.

ويبين (الأعرجي ،2011م ، ص240) أن الطريقة الإسلامية كانت دائمًا تحاول التوفيق بين اجتهادات العقل (الفلسفة) وتشريعات الوحي فيما يمكن التوفيق فيه ، فكان تناول الفلاسفة لموضوع الوحي والإلهام كظاهرة تمثل اتصالًا بعالم الغيب ، وهي صلة بين الله وعباده ، وبالتالي كان التّصور الفلسفي للوحي والإلهام يمكن قراءته في ثلاثة محاور رئيسية:

1. خصائص النفس البشرية.
2. الوحي والإلهام بمعنى اتّصال النفس المتلقية بالعقل الفعال كما يسميه أهل الفلسفة ، أو كما سماه أصحاب الإشراق الصوفي باللوح المحفوظ.
3. الرؤيا وهي حال التلقي والاتصال أثناء النوم.

وللإجابة على السؤال الثالث

ما حُجية الإلهام في الفكر التربوي الإسلامي؟

يرى الباحث أنه يجب تحرير محل النزاع فيمن يرى بأنه حُجة وفيمن يرى أنه ليس بذلك:

المبحث الأول: مواطن الاتفاق:

1. لا يوجد خلاف بين أهل الإسلام في أن إلهام الأنبياء جزء من الوحي الإلهي لهم ، وقد جاء في الحديث الشريف عن النبي ﷺ أنه قال: " إنَّ روح القدس نَفَثَ في رُوعي أن نفسًا لن تموت حتى تستكمل أجلها وتستوعب رزقها فاتقوا الله وأجملوا في الطلب" (الألباني ، 1420هـ ، ج1 ، ص 419 ، ح 2085).
2. أن رؤيا الأنبياء وحيٌ بالاتفاق ، وأصلها إلهام رباني من لدنه سبحانه وتعالى ، قال تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَآيِٕ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِۦ مَا يَشَآءُ إِنَّهُۥ عَلِيٌّ حَكِيمٌ ﴾.(سورة الشورى ، آية 51) فقوله تعالى ﴿ إِلَّا وَحْيًا ﴾ هذه مقامات الوحي بالنسبة إلى جنب الله عز وجل وهو أنه تعالى ينفث ويُلقي في رَوع النبي ﷺ شيئًا لا يُتمارى فيه أنه من الله تبارك وتعالى (ابن كثير ، 1419هـ ، ج7 ، ص 199). ،وقال تعالى: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعْيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلْمَنَامِ أَنِّيٓ أَذْبَحُكَ فَٱنظُرْ مَاذَا تَرَىٰ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (سورة الصافات ، آية 102) فقوله تعالى ﴿ ٱفْعَلْ مَا تُؤْمَرُ ﴾ دليلٌ على أن الرؤية وحيٌ من الله تبارك وتعالى ، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قلنا لعمرو: إن أُناسا يقولون إن النبي ﷺ تنام عينه ولاي نام قلبه ، قال عمرو سمعت عبيد بن عمير يقول: إن رؤيا الأنبياء وحي ثم قرأ: ﴿ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلْمَنَامِ أَنِّيٓ أَذْبَحُكَ ﴾ (البخاري ،1422هـ ،ج1 ،ص171 ،ح859) ، ورؤيا الأنبياء وحي فإنها معصومة من الشيطان وهذا باتفاق الأُمّة (ابن القيم ،1441هـ ، ج1 ، ص75).

3. اتفق أهل العلم أن التقوى والعبادة والمجاهدة والمصابرة أعظم سبب للتوفيق وهداية القلب والوصول للحق واستنارة الفكر والخروج من الشبهات والشكوك ، ولهذا لمعنى شواهد كثيرة في القرآن والسنة؛ العلم قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ (سورة العنكبوت ، آية 69) ، الذين يعملون بما يعلمون ويهديهم لما لا يعلمون (ابن كثير ،1419هـ ، ج6 ، ص266) ، وهي بالعون والنصر والهداية دّل على أن أحرى الناس بموافقة الصواب أهل الجهاد ، وعلى أن من أحسن فيما أمر به أعانه الله ويسر له أسباب الهداية وعلى أن من جد واجتهد في طلب العلم الشرعي فإنه يحصل له من الهداية والمعونة على تحصيل مطلوبه أمورٌ إلهية خارجة عن مدارك اجتهاده وتيسر له أمرُ العلم (ابن سعدي ، 1420هـ ، ص 635). وقال عز وجل:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّكُمۡ فُرۡقَانٗا وَيُكَفِّرۡ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡۗ وَٱللَّهُ ذُو ٱلۡفَضۡلِ ٱلۡعَظِيمِ ﴾ (سورة الأنفال ، آية 29) ، قال مجاهد "مخرجا في الدنيا والآخرة" ، وقال مقاتل: "مخرجًا في الدين من الشبهات" ، وقال عكرمة: "نجاه أي يفرق بينكم وبين ما تخافون ، وقال ابن إسحاق فصلًا بين الحث والباطل يُظهر الله به حقكم ويُطفئ باطل من خالفكم" (البغوي ، 1417هـ ، ج2 ، ص 286).

4. أجمع أهل العلم أن الله تبارك وتعالى يجري كرامات يكشف فيها لبعض أوليائه المتقين وعباده المخلَصين من الحقائق العلمية والمعرفية في فهم كتابه الحكيم وسُنّة نبيه الكريم ما لم يمكن الحصول عليه لغيرهم من الناس بسنوات من المُذاكرة و المُدارسة ، قال تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ﴾ (سورة البقرة ، آية 282) قال (القرطبي ، 1384هـ ، ج3 ، ص406) وعدٌ من الله تعالى بأن من اتقاه علّمه ، أي: يجعل في قلبه نورًا يفهم به ما يُلقى إليه وقد يجعل الله في قلبه ابتداءًا فرقانًا أي : فيصلًا يفصل به بين الحق والباطل ، ومنه قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّكُمۡ فُرۡقَانٗا وَيُكَفِّرۡ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡۗ وَٱللَّهُ ذُو ٱلۡفَضۡلِ ٱلۡعَظِيمِ ﴾ (سورة الأنفال ، آية 29) فإن من اتقى الله بفعل أوامره وترك زواجره وفق لمعرفة الحق والباطل ، فكان ذلك سببُ نصره ونجاته ومخرجه من أمور الدنيا وسعادته يوم القيامة(ابن كثير ، 1419هـ ، ج4 ، ص38).

5. أن الإلهام دليل إذا كان له أصلٌ شرعي فلا يطلق عدم الاحتجاج به ، ولا يقال إنه حجة مطلقا ، قال شيخ الإسلام (ابن تيمية ،1416هـ ، ج10 ، ص473) والذين أنكروا كون الإلهام طريقا للحقائق مُطلقًا أخطاؤا ، كما أخطأ الذين جعلوه طريقًا شرعيًا على الإطلاق.

المبحث الثاني: مواطن الاختلاف:

1. نحنُ معاشر المسلمين مأمورون أن نرجع إلى كتاب الله وسُنة النبي ﷺ لا نرجع إلى الإلهام ولا إلى غيره ، كما دلَّت على ذلك النصوص القطعية كما قال عز وجل:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ﴾ (سورة النساء ، آية 59) ، لقد غلت طوائف من أهل البدع والأهواء كبعض الصوفية والجهمية والرافضة في الإلهام (السمعاني ،1418هـ ، ج2 ، ص348) ، وقال (ابن القيم ، 1432هـ ،ج1 ، ص119) حتى عدَّه بعضهم مصدرًا مستقلًا من مصادر الشريعة ، وتوهموا أن ما يُلقى إليهم من الخيالات أنه من الآيات البينات وأنها من الله تعريفات ، فلا تُعرض على كتاب الله وسُنّه نبيه ولا تُقابل بالقبول والإذعان.
2. أن النصوص الواردة في الإلهام وما جرى مجراه لم تجعل الإلهام مصدرًا لتلقي الأحكام بل جعلته من تثبيت الله للمؤمن أو تبشيرًا له ، فلا يخفى على من له إلمام بمعرفة الإسلام أنه لا طريق إلى معرفة أوامر الله ونواهيه وما يُتقرب إليه من فعلٍ وترك إلا عن طريق الوحي ، فمن ادّعى أنه غنيٌ في الوصول إلى ما يُرضي به ربه عن الرسل وما جاؤوا به ولو في مسألة واحدة فلا شك في زندقته ، والآيات والأحاديث الدالة على هذا لا تُحصى قال تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبۡعَثَ رَسُولٗا﴾ ولم يقل حتى نُلقي في القلوب إلهامًا ، وبذلك نعلم أن ما يدعيه كثير من الجهلة المُدّعين التصوف من أن لهم ولأشياخهم طريقًا باطنة توافق الحق عند الله ولو كانت مخالفة لظاهر الشرع زندقة وذريعة إلى الانحلال بالكلية من دين الإسلام بدعوى أن الحق في أمورٍ باطنة تخالف ظاهرة (الشنقيطي ،1415هـ ،ج3 ،ص324).
3. أن الثابت بالنص أنه كان مُلهمًا هو الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، كما ثبت ذلك عن النبي ﷺ أنه قال" قدْ كان يكونُ في الأُمَمِ مُحَدَّثُون فإنْ يَكُ في أُمَّتي أحدٌ فعُمرُ بنُ الخطَّاب" ومع هذا فلم لعمرَ أن يُفتي ولا يقضي ولا يعمل بمجرد ما يُلقى في قلبه حتى يَعرض ذلك على الكتاب والسُّنَّة فإن وافق قبِله وإن خالفه. أن الذي ثبت بالنص أنه كان ملهمًا: هو الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، كما في «الصحيح» عن النبي ﷺ؛ أنه قال: «قد كان في الأمم قبلكم محدثون ، فإن يكن في أمتي فعمر» ، ومع هذا فلم يكن يجوز لعمر أن يفتي ولا يقضي ولا يعمل بمجرد ما يلقى في قلبه حتى يعرض ذلك على الكتاب والسُّنَّة ، فإن وافقه قبله ، وإن خالفه رَدّه (ابن تيمية ، 1406هـ ، ج8 ، ص70)

4. أن إرجاع الأحكام الشرعية إلى الإلهام وإلى ما أُلقي في القلب وما فيه معناه يجعلها عُرضه للاختلاف وللاضطراب ، إذ كل أحد سيدعي أن إلهامه دلّه على هذا الحُكم ولا حجة لأحدهم على الآخر قال (الشاطبي ،1417هـ ، ج4 ، ص83) اعلم أن النبي ﷺ مؤيد بالعصمة معضود بالمعجزة وأما أمته فكلٌ واحدٍ منهم غير معصوم بل يجوز عليه الغلط والخطأ والنسيان ويجوز أن تكونُ رؤياه حلمًا وكشفه غير حقيقي وإن تبيّن في الوجود صِدقه واعتيد ذلك فيه وأطرد فإمكان الخطأ والوهم باقٍ وما كان هذا شأنه لم يصح أن يقطع به الحكم.

فالقول الأول: أنه ليس بحجة ، حتى أن البعض منهم قال: أنه خيال لا يجوز العمل به إلا عند فقد الحجج كلها في باب المِصباح وهو اختيار تاج الدين السبكي من الشافعية ، وابن الهمام من الحنفية ، والقاضي أبو يعلى من الحنابلة. (بركات ، 2005م ، ص59)

لأنهم يرون أن الإلهام: هو الهداية إلي الحق بالدليل ، ومن الذين قالوا بأنه ليس بحجة: القفال الشاشي ، وأبو إسحاق ، وابن حزم ، والقاضي أبو يعلي ، وأبو الخطاب الاسفراييني والكلوذاني ، والنسفي ، والسبكي ، وابن خلدون والجرجاني ، وابن الهمام ، وزكريا الأنصاري ، وابن النجار.

والقول الثاني: ذهب البعض إلى أنه: حجة وطريق شرعي في إثبات الأحكام ، ونسب ابن النجار هذا القول إلى بعض الحنفية ، وحكي السبكي في جمع الجوامع أنه حجة عند بعض الصوفية ، ونسب النسفي هذا القول إلى قوم من الروافض سماهم بالجعفرية ، فعندهم أنه لا حجة سوي "الإلهام".

وذكر الزركشي أنه اختيار جماعة من المتأخرين ، ومن علاماته أنه: يشرح الصدر ولا يعارض مُعارض من خاطر آخر. (الحوشاني ، 2005م ، ص276)

القول الثالث: أن الإلهام ليس بحجة ولا دليلًا مستقلًا ولكنه يجوزُ عمل المُلهَم به بشروط وهو قول جمهور العلماء وممن قال به أبو زيد الدبوسي وابن السمعاني وابن الصلاح وابن تيمية وغيرهم.

ويجمل الباحث من مفهوم ما اشترط العلماء العمل بالإلهام:

- الأول: عند فقد الأدلة كلها المتفق عليها والمختلف فيها.
- الثاني: اقتصار العمل به غي المباحات دون غيرها من الواجبات والمندوبات والمُحرمات والمكروهات
- الثالث: جواز عمل المُلهَم به في حق نفسه فقط ولا يتعدى ذلك إلى غيره.

زاد شيخ الإسلام ابن تيمية على هذه الشروط شرطًا رابعًا (السعيدي ،1440هـ) وهو أن الإلهام من جملة المـُـرجحات عند تكافؤ الأدلة الشرعية الظاهرة على المجتهد وتعذّر الترجيح فإذا أُلهم المجتهد في هذه الحالة رجحان أحد الفعلين من إخلاصه وعمارة قلبه بتقوى الله تبارك وتعالى فإن هذا يُعدُّ دليلًا في حقه دون غيره ، بمعنى أن الإلهام تابع لأدلة الشرع يصلح لترجيح أحدهما على الآخر وليس دليلًا مستقلًا وهذا الراجح.

وأشارت أبرز نتائج الدراسة:

1. إن موضوع الإلهام قد اهتم به علماء الإسلام وحاروا فيه وكان مثارَ جدالٍ واسعٍ بينهم جميعًا لتعلّقه بأحد مصادر المعرفة ، واتفقوا على أنه علمٌ حق.
2. إن الإلهام أحد مصادر المعرفة الظنية التي لا تخضع للتجربة أو الحواس أو الاستدلال العقلي ، مما زاد في تعقيده وعدم فهمه ، ولذلك لا يمكن إنكاره من ناحية ويصُعب تعليله ، وأن وسيلة الوصول للإلهام ليست قطيعة بل غير معلومة الوضوح فزاد ذلك لها غموضًا.
3. يعتبر الإلهام ظاهرة علمية لم تبحث فقط في المجال الدّيني والتشريعي بل تعدّى لك إلى مجالات مختلفة من العلوم كالعلوم العقلية والعصرية والأدبية.
4. أن الإلهام لا يأتي إلا عن طريق صدق الإيمان والمجاهدة المستمرة للنفس ، أن يكون خاضعًا لقواعد الشريعة الإسلامية.
5. يتشابه الإلهام مع عدد من معاني الواردات القلبية كالوسوسة ، وحديث النفس ، والفراسة ، والإعلام ، والمعرفة ، والحدس.
6. اتفق أهل العلم أن التقوى والعبادة أعظم سبب للتوفيق وهداية القلب والإلهام ، وأنه ليس بحجة ولا يُعدُّ دليلًا مستقلًا ولكنه يجوزُ العمل به بشروط.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

ابن الأثير ، مجد الدين المبارك بن محمد. (1399هـ) *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن حجر ، علي بن أحمد. (1390هـ) *فتح الباري على صحيح البخاري*. مصر: المكتبة السلفية.

ابن القيم. محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1411هـ) *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القيم. محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1441هـ) *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*. بيروت: دار ابن حزم.

ابن القيم. محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1432هـ) *إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان*. مجمع الفقه الإسلامي: بجدة

ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم. (1405هـ) *الفرقان بين أولياء الرحمن وأولياء الشيطان* ، دمشق: مكتبة دار البيان.

ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم. (1406هـ) *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية* ، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن العربي ، محمد بن عبد الله. (1424هـ) *أحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور ، محمد بن مكرم. (1414 هـ) *لسان العرب*. ط3. بيروت: دار صادر.

ابن كثير ، إسماعيل بن عمر. (1419هـ) *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأحمد ، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول. (2000م) *جامع العلوم في اصطلاحات الفنون*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأسعد ، طارق أسعد. (2005م) *الإلهام في الميزان النقدي عند المحدثين*: دراسات علوم الشريعة والقانون ، (بحث منشور) مجلد 32 ، ع 2.

الأزهري ، محمد بن أحمد. (2001م) *تهذيب اللغة*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الأعرجي ،ستار جبر. (2001م) *مصادر الوحي وأنواعه في القرآن الكريم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأندلسي ، محمد بن يوسف. (1420هـ). *البحر المحيط في التفسير*. بيروت: دار الفكر.

الألباني ، محمد ناصر الدين ، بن الحاج نوح (1420هـ) *صحيح الجامع الصغير وزياداته*. بيروت: المكتب الإسلامي.

أمير بادشاه ، محمد أمين بن محمود. (1403هـ) *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية.

البخاري ، محمد بن إسماعيل. (1422هـ) *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه*. بيروت: دار طوق النجاة.

البغوي ، الحسين بن مسعود. (1417هـ) *معالم التنزيل في تفسير القرآن* ، ط4 ، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

البغوي ، الحسين بن مسعود. (1403هـ) *شرح السُّنّة*. دمشق: المكتب الإسلامي.

الترمذي ، محمد بن عيسى. (1395هـ) *سنن الترمذي*. ط2 ، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي.

الجرجاني ، علي بن محمد الشريف. (1403هـ) *كتاب التعريفات* ، بيروت: دار الكتب العلمية.

الحوشاني ، شريفة بنت علي.(2005م) *الإلهام حقيقته* -حجيته: مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية ، جامعة القاهرة - كلية دار العلوم - مركز البحوث والدراسات الإسلامية (بحث مُحكّم) مج5 ، ع9

الدبوسي ،عبد الله بن عمر.(1421هـ) *تقويم الأدلة في أصول الفقه*. إعداد فريق رابطة النساخ برعاية (مركز النخب العلمية) ، بيروت: دار الكتب العلمية.

الزنيدي ، عبدالرحمن بن زيد. (1412هـ) *مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي*" دراسة نقدية في ضوء الإسلام". الرياض: مكتبة المؤيد.

السرخسي ،محمد بن أحمد.(1414هـ) *أصول السرخسي*. حيدر آباد بالهند: إحياء المعارف النعمانية.

السروري ، رضوان عبدالرب سيف. (1998م). *دليل الإلهام وأثره في الأحكام*. رسالة دكتوراه ، كلية الشريعة والقانون ، جامعة أم درمان الاسلامية: السودان.

السعدي ، عبد الرحمن بن ناصر. (1420هـ) *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: مؤسسة الرسالة.

السعيدي ، محمد بن إبراهيم. (1440هـ) *الإلهام بين الإفراط والتفريط*. مسترجع من: https://cutt.us/Oc6am

السمعاني ، منصور بن محمد. (1418هـ) *قواطع الأدلة في الأصول*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشاطبي ، إبراهيم بن موسى. (1417هـ) *الموافقات*. القاهرة: دار ابن عفان.

الشافعي ، محمد بن إدريس. (1423هـ) *جماع العلم*. اليمن: دار الأثار الطبعة.

الشريفين ، عماد عبدالله. مطالقة ،*أحلام حمود*. نصريات ، رائدة خالد. (2013م) مصادر المعرفة في القرآن الكريم

والفلسفات التربوية دراسة مقارنة. ع (30) *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*

الشنقيطي ، عبد الله بن إبراهيم. (2008م) *نشر البنود على مراقي السعود*. المغرب: مطبعة فضالة.

الشنقيطي ، محمد الأمين بن محمد المختار. (1415ه) *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفكر: بيروت.

الشوكاني ، محمد بن علي. (1414هـ) *فتح القدير*. دمشق: دار ابن كثير.

الطبري ، محمد بن جرير (1420هـ) *جامع البيان في تأويل القرآن*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

العساف ، صالح بن حمد ، (1416هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

العسكري ، الحسن بن عبد الله.(2014م) *الفروق اللغوية*. القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

الغزالي ، محمد بن محمد (2010م) *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار المعرفة.

الفيروز آبادى ، مجد الدين أبو طاهر. (1426هـ). *القاموس المحيط* ، ط8. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القرافي ، شهاب الدين أحمد. (1393هـ) *تنقيح الفصول*. القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة.

القشيري ، عبد الكريم بن هوازن. (2017م) *الرسالة القشيرية*. تحقيق: أنس الشرفاوي. دار المنهاج: جدة

الماوردي ، علي بن محمد. (2010م) *النكت والعيون*. بيروت: دار الكتب العلمية.

المناوي ، محمد عبد الرؤوف. (1990م) *التوقيفات على مهمات التعاريف*. بيروت: مكتبة لبنان.

الميداتي. عبدالرحمن حنبكه. (1993م) *ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة*. دمشق: دار القلم.

الميس ، خليل محي الدين. (1995م) الإلهام. *مجلة الوعي الإسلامي* ع (354) ، 53-50 ، وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية اللبنانية.

الهروي ، عبد الله بن محمد. (1408هـ) *منازل السائرين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

اليماني ، ندى بنت محمد راجح. (2010م) *دعوى الإلهام عند أهل الكتاب وموقف الإسلام منها*. رسالة ماجستير. كلية الدعوة وأصول الدين ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة: السعودية.

بركات ، محمد عبدالكريم. (2005م) الإلهام ودلالاته وموقف الأصوليين والصوفية منه. *مجلة الدراسات الاجتماعية* ، ع19

خليل ، نبيل سعد (2009م) *التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي*. مصر: دار الفجر للنشر.

عبد الله ، عبد الرحمن بن صالح ، وفودة ، حلمي بن محمد ، (1403هـ). المرشد في كتاب البحوث التربوية. مكة: مكتبة المنار.

عبد المنعم منصور ، سها. (2017م) مفهوم الإلهام عند الإمام أبى حامد الغزالي. بحث منشور. م15 ، ع15 ، ص31-118 ، قسم الفلسفة بكلية البنات ، *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية*: السودان.

فاطمة ، عبدالرحمن محمد.(2000م) *الكشف والإلهام في الفكر الإسلامي*. رسالة ماجستير. كلية أصول الدين. جامعة أم الدرمان: السودان.

نمر ، أمين محمد. (2007م). *إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر* (دراسة مقارنة). بحث دكتوراه ، قسم التربية ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية الهاشمية.

محسن ، عبدالحميد. (1416هـ). *تجديد الفكر التربوي* ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، الولايات المتحدة الأمريكية: هيرندن.

ملكاوي ، فتحي حسن. (2018م) *التراث التربوي الإسلامي*. الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي

Alshammari, M. (2026). Entrepreneurial Competencies among Academic Leaders at the University of Hail from the Entrepreneurship Perspective, *Journal of Educational Science, 14* (3), 259 - 294. 10.54643/1951-014-003-008

Entrepreneurial Competencies among Academic Leaders at the University of Hail from the Entrepreneurship Perspective

Dr. Mashan Dhaifallah Alshammari
Associate Professor of Educational Administration
Hail University
me.alshammari@uoh.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the level of availability of entrepreneurial competencies dimensions among academic leaders at the University of Hail from an entrepreneurial perspective, and to examine the statistically significant differences between the responses of the study sample attributed to the variables of gender, academic degree, nature of work, and college. To collect data used The descriptive survey method, and questionnaire. The study population consisted of 1,142 faculty members from the University of Hail. Also, a sample of 220 individuals was selected using stratified random sampling. The study was conducted in the first semester of 2024. The results showed that the degree of availability of entrepreneurial competencies dimensions among academic leaders at the University of Hail was rated as "somewhat agree" with an average score of 3.88 out of 5. The dimensions were ranked as follows in descending order: creativity and innovation, decision-making, proactivity, competitiveness, and opportunity exploitation. There were no statistically significant differences related to gender or the nature of work for any of the dimensions. Differences found across colleges in decision-making, proactivity, and competitiveness dimensions. Significant differences were found based on academic degree, favoring professors. Differences were also noted across colleges in creativity and opportunity exploitation dimensions, favoring the colleges of engineering, natural sciences, and computer science. The study recommended

enhancing the entrepreneurial competencies of academic leaders, especially in terms of seizing new entrepreneurial opportunities, making appropriate decisions, passion for seeking new ideas, envisioning future prospects, recognizing the opportunities within ideas, turning creative ideas into high-value opportunities, supporting innovative initiatives presented by the employees, adopting highly competitive entrepreneurial projects, and demonstrating proficiency in taking calculated risks.

Keywords: Entrepreneurial competencies, academic leaders, University of Hail, entrepreneurship.

الشمري ، مشعان. (2026) الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 259 - 294. 10.54643/1951-014-003-008

الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال

د. مشعان بن ضيف الله مقبل الشمري [1]

المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال ، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس ، الدرجة العلمية ، طبيعة العمل ، الكلية). تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة لجمع البيانات ، تكون مجتمع الدراسة من (1142) فردًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل ، كما تم اختيار عينة مكونة من (220) فردًا بالطريقة العشوائية الطبقية ، طبقت الدراسة في الفصل الأول 2024م ، وكانت النتائج: جاءت درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من منظور ريادة الأعمال بدرجة (موافق إلى حد ما) ، بمتوسط حسابي (3.88 من 5) ، كما جاء ترتيب الابعاد تنازليًا كالتالي: (الإبداع والابتكار ، اتخاذ القرار ، الاستباقية ، التنافسية ، استثمار الفرص). لاتوجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تتعلق بدرجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال ، تعزى لمتغيري الجنس واختلاف طبيعة العمل في جميع الأبعاد ، وفي اختلاف الكليات في أبعاد: (اتخاذ القرار والاستباقية والتنافسية) ، بينما توجد فروق تعزى لاختلاف الدرجة العلمية ، وكانت الفروق لصالح الأستاذ ، وتوجد فروق تعزى لاختلاف الكليات ، في أبعاد: (الإبداع واستثمار الفرص) ، لصالح كليات الهندسة والعلوم الطبيعية والحاسب الآلي. أوصت الدراسة: بالعمل على رفع مستوى تأهيل القيادات الأكاديمية في الكفايات الريادية خصوصًا مايتعلق بالقدرة على اقتناص الفرص ، واتخاذ القرارات المناسبة ، والشغف بالبحث عن الأفكار ، ووضع التصورات المستقبلية ، وإدراك

(1) أستاذ الإدارة التربوية المشارك، جامعة حائل، me.alshammari@uoh.edu.sa

الفرص الموجودة بالأفكار ، وتحويل الأفكار الخلاقة إلى فرص عالية القيمة ، ودعم المبادرات الابتكارية المقدمة من العاملين لديهم ، وتبني طرح مشروعات ريادية ذات قدرة تنافسية عالية ، والكفاءة في ممارسة المخاطرة المحسوبة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الريادية ، القيادات الأكاديمية ، جامعة حائل ، ريادة الأعمال.

المقدمة:

يعد التعليم في العصر الحديث عاملًا رئيسًا في النهوض بالمجتمعات البشرية ، وشرطًا ضروريًا لتحقيق التنمية في كافة المجالات ، لكون التعليم في المقام الأول استثمارًا في الموارد البشرية ، يرتقي بكفاءتها ويصقل مهاراتها حتى تستطيع العمل على نحو منتج وخلاق.

وقد أصبح التعليم العالي اليوم متغيرًا مستقلًا لعملية التنمية ، فأضحت الجامعات وسيلة المجتمع لتحقيق التنمية بكافة أبعادها ، وقرينة التقدم والتطور ، بعد أن تفاعلت مع قضايا المجتمع ومشكلاته وحاجاته وصارت تخدم تطلعاته وتسعى لتحقيق أهدافه (الخطيب ، 2003 ، ص 2).

وتعد القيادات الأكاديمية من أهم الموارد البشرية في الجامعات ، حيث تؤدي دورًا مهمًا في نجاح المؤسسات الجامعية واستدامة جهود التحسين والتطوير فيها ، لكون القيادة الفاعلة هي الأداة التي يمكن في ضوئها مواجهة تحديات التعليم الجامعي ، والقدرة على تحقيق أهدافه. كما يعد القادة الأكاديميون ، أبرز أعضاء المنظومة الجامعية؛ لكونهم حجر الزاوية في قيادة العملية التعليمية (محجوب ، 2003) ، وهذا يتطلب تطوير أدائهم وتحسين مهاراتهم ، من خلال تبني مداخل واتجاهات قيادية تثري خبراتهم وتؤهلهم لقيادة وحداتهم الأكاديمية بكفاءة (اليحيى ، 2021 ، ص 276). ويتأكد أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية تزامنًا مع انطلاق رؤية المملكة 2030 ، والتوجه نحو الخصخصة ، والتفكير بمنظور اقتصاديات التعليم لتحقيق مفهوم الجامعات المنتجة.

من ناحية أخرى يتمتع مجال ريادة الأعمال حاليًا بقبول كبير في العديد من دول العالم ، الأمر الذي أدى إلى اهتمام صانعي السياسات وأصحاب القرار بالدور المتوقع لرواد الأعمال. أما في المملكة العربية السعودية فقد ازداد الاهتمام بمجال ريادة الأعمال ، فهو أحد مستهدفات رؤية المملكة 2030 ، التي تستهدف زيادة نسبة مساهمة المنشآت الريادية الى 35% من الناتج المحلي (رؤية المملكة العربية السعودية ، 2016 ، ص ص 39-41). كما قفزت المملكة العربية السعودية الى المرتبة الرابعة في مؤشر حالة ريادة الأعمال ، حسب تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال لعام 2022/2021م. (monshaat.gov.sa).

لذا أصبح مجال ريادة الأعمال عنصرًا رئيسًا من عناصر منظومة التعليم ، فبدأت المقررات الدراسية والبرامج التعليمية والتدريبية في مجال ريادة الأعمال في الظهور ، وأصبحت الجامعات أحد المصادر الرئيسة للتعليم والتدريب والدراسات المتخصصة في مجال ريادة الأعمال (زيدان ، 2003 ، ص 230).

ونظرًا لأهمية توافر الكفايات الريادية فقد تم اقتراح بعض النماذج المفاهيمية لتعزيز نية الابتكار لدى المستهدفين ، ويؤمل أن يكون لها دور في تبنيهم للابتكار في المشروعات الريادية (Habacha & Negra and Mzoughi ,2014).

لذا بات من الضروري التوجه لدراسة الكفايات الريادية للقيادات الأكاديمية الجامعية ، والعمل على تعزيز وتطوير هذه الكفايات بما يتناسب مع متطلبات المرحلة الحالية ، وبما يوازي المهام المناطة بهم.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات ، كدراسات ناشر (2017) ، وزاهر وندا (2018) ، والعمري (2020) ، والعريمي (2020) ، والزهراني (2020) ، على أهمية الأدوار المنوطة بالجامعات ، خصوصًا مايتعلق بالارتقاء بالقدرة التنافسية للجامعات ، والتحول نحو الاستدامة ، وتحقيق متطلبات الجامعة المنتجة.

ويعد التوجه نحو ريادة الأعمال في البيئة الجامعية من أهم التوجهات الحديثة التي تدعم قدرة الجامعات التنافسية ، حيث أكدت دراسة رشيد والسلطاني (2013) على وجود علاقة ارتباطية وأثر ذو دلالة إحصائية بين خصائص منظمات الأداء العالي والتوجه الريادي لكليات الجامعة ، كما أبرزت دراسة الدهشان (2018) أن التوجه نحو ريادة الأعمال والتدريب عليها له دور كبير في إيجاد الفرص الوظيفية المستدامة والتصدي لمشكلة البطالة ، وأشارت دراسة (El-Sweedy , 2019) إلى أن إشراك الأكاديميين في الأنشطة ذات الطابع الريادي ربما يحل بعض المشكلات في نقل المعرفة ، ويحفز الباحثين على القيام بمشاريع ذات أهمية اقتصادية واجتماعية أكبر.

من ناحية أخرى اهتمت الدراسات بضرورة امتلاك القيادات الأكاديمية للكفايات الريادية لمواكبة التحديات التنموية ، فقد أكدت دراسة (Yusof & Jain , 2011) ، على ضرورة التعرف على واقع كفايات القيادة الريادية في مجال ريادة الاعمال بالجامعات ، باعتبارها عملية قيادية لخلق قيمة اقتصادية بهدف تطوير عقلية ريادية تسود المنظمة الجامعية.

من جهة أخرى تباينت نتائج الدراسات حيال درجة توافر الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية ، حيث أشارت دراسة السحيم (2022) إلى أن الكفايات المهنية اللازمة

للقيادة الأكاديمية متوافرة بدرجة مرتفعة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات السعودية ، فيما توصلت دراسة (Alghamdi , 2020) إلى أن إدراك القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لمفاهيم القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة. كما توصلت دراسة زمزمي (2020) إلى أن درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية في بعض الجامعات السعودية كانت في حدها المتدني.

لذا أوصت دراسة مرسي وعبدالعال (2021) على أهمية أن يكون لدى القيادات الجامعية الوعي بريادة الأعمال والمشروعات لدورها في تحقيق التميز التنافسي المستدام ، كما أكدت دراسة العاني والكيومية والشيدية (2021) أن هناك العديد من الكفايات الشخصية والمهنية التي يجب أن يمتلكها القياديون ، كالدافعية للإنجاز ، وامتلاك القدرة على التفاوض وعقد الصفقات ، والقدرة على التعامل مع الأزمات والمخاطر ، من جانب آخر أكدت دراسة العودة (2019) ، وآل عبود (2022) على ضرورة العناية بتطوير الكفايات المرتبطة بشخصية القائد وأدواره المختلفة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ، كما أوصت دراسة الشهري (2019) بضرورة وضع مؤشرات متنوعة لقياس الكفاية المهنية لدى القيادات الأكاديمية بصورة دورية للوصول بالعمليات إلى مستويات مرتفعة ، وأوصت دراسة العامري (2020) بضرورة العمل على تهيئة المناخ التنظيمي الداعم لرسم التوجهات الاستراتيجية المستقبلية مع الارتقاء بمستويات التعاون والمشاركة والعمل الجماعي لتعزيز توظيف كفايات استشراف المستقبل في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

وفي المملكة العربية السعودية أكدت رؤية المملكة2030 على ضرورة التحول نحو خصخصة القطاعات الحكومية بما فيها التعليم العالي لإفساح المجال للقطاع الخاص للاضطلاع بدور أكبر في التنمية الاقتصادية وفق اقتصاديات السوق الحر (رؤية المملكة العربية السعودية ، 2016) ، وتبعاً لذلك صدر نظام الجامعات الجديد بموجب مرسوم ملكي في 1441/3/2هـ ، "استجابة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة ذات التأثير المباشر على المجتمع وسوق العمل ، حيث يهدف إلى استقلالية الجامعات السعودية إداريًا وماليًا وأكاديميًا ، وفق السياسات العامة التي تقرها الدولة. ويقتضي نظام الجامعات الجديد تفعيل الجامعات لمواردها الذاتية وإيجاد مصادر تمويل جديدة من خلال برامج الأوقاف ، والسماح للجامعات بتأسيس الشركات الاستثمارية" (نظام الجامعات ، 2020).

ونظرًا لكون الباحث لم يجد دراسات تتناول الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية من منظور ريادة الأعمال في جامعة حائل ، وفقًا لمتطلبات المرحلة الحالية ، فقد جاءت هذه الدراسة ، التي تتلخص مشكلتها في التساؤل التالي:

ما درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أسئلة الدراسة:

استهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية (الإبداع والابتكار - اتخاذ القرار - الاستباقية - التنافسية - البحث واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تتعلق بدرجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال ، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - الدرجة العلمية - طبيعة العمل - الكلية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت للتعرف إلى:

- درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية (الإبداع والابتكار - اتخاذ القرار - الاستباقية - التنافسية - البحث واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ، تتعلق بدرجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال ، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - الدرجة العلمية - طبيعة العمل - الكلية).

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأهمية عملية كالتالي:

الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة العلمية في الجانب العلمي المتعلق بتوظيف مفاهيم ريادة الأعمال في المجال التعليمي.
- إعطاء صانع القرار رؤية واقعية عن درجة توافر الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية.
- لفت النظر الى أهمية اقتصاديات التعليم في تطوير العملية التعليمية وربطها بالجانب التنموي.

الأهمية العملية:

- قد تفيد الدراسة الجامعة في وضع خطة لتطوير الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل.
- قد تفيد الدراسة الجامعة في وضع خطة لتوظيف كفايات ريادة الأعمال في خلق القدرة التنافسية للجامعات ، والتحول نحو الاستدامة ، وتحقيق متطلبات الجامعة المنتجة.
- توظيف مفاهيم اقتصاديات التعليم في إيجاد بيئة تعليمية ترتبط بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: التعرف على درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية التالية (الإبداع والابتكار – اتخاذ القرار – الاستباقية – التنافسية – البحث واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية (عميد – وكيل – رئيس قسم – مشرفة قسم) في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال.
- **الحدود البشرية**: أعضاء هيئة التدريس.
- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام 2024م.
- **الحدود المكانية**: جامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات:

عرفت الكفايات بأنها: الحد الأدنى من المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها الشخص والتي تجعله قادرا على أداء عمله بكفاءة وفاعلية (العاني والشينية والكيومية ، 2021 ، ص97).

الكفايات الريادية:

عرفها الباحث إجرائيًا بأنها: السمات والمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالإبداع والابتكار ، واتخاذ القرار ، والاستباقية ، والتنافسية ، والبحث واستثمار الفرص ، الموجودة لدى القيادات الأكاديمية ، بحيث تمنح هذه القيادات القدرة على التفكير الريادي ، وإدارة المهام بطريقة إبداعية.

القيادات الأكاديمية:

تعرف القيادات الأكاديمية على أنهم "أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون المناصب الإدارية ذات الطابع الأكاديمي بالجامعة: الممثلة برئاسة الجامعة ، ووكالات الجامعة ، وعمادات الكليات ، ورئاسة المجالس العلمية (العاني والكيومية والشينية ، 2021 ، ص 97).

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: عمداء ووكلاء ووكيلات الكليات ، ورؤساء ومشرفات الأقسام العلمية في جامعة حائل خلال فترة إجراء الدراسة.

ريادة الأعمال:

عرف الشميمري والمبيريك (2016) ريادة الأعمال بأنها: النشاط الذي ينصب على إنشاء عمل حر ويقدم فعالية اقتصادية مضافة ، كما أنها تعني إدارة الموارد بكفاءة وأهلية متميزة لتقديم شيء جديد أو ابتكار نشاط اقتصادي وإداري جديد ، وتتسم بنوع من المخاطرة المدروسة (ص 10).

وعرف الباحث ريادة الأعمال إجرائيًا بأنها: إدارة الموارد في الجامعات من قبل القيادات الأكاديمية بكفاءة عالية ، وعلى أسس اقتصادية استثمارية تعتمد على الإبداع والمرونة والمخاطرة المحسوبة واستشراف الفرص الاستثمارية والشراكة الفاعلة والتسويق ، وذلك لنقل الجامعات إلى مستوى الإبداع والابتكار في مجال النشاط الاقتصادي القائم على تحويل المعرفة إلى اقتصاد خلاق.

أدبيات الدراسة:

الإطار النظري:

مفاهيم أساسية:

عرفت الكفايات بأنها: القدرة على عمل شيء ما بمستوى معين من الأداء بتأثير وفعالية (مرعي وآخرون ، 1992 ، ص 135).

وعرف الاتحاد الأوروبي ريادة الأعمال بأنها: الأفكار والطرق التي تمكن من بناء وتطوير نشاط ما ، عن طريق مزيج من المخاطرة والإبداع والابتكار والفاعلية ، ويكون ذلك ضمن مؤسسة أو شركة جديدة أو قائمة 2009) , .(Avanzini

الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية:

يوجد عدد من الكفايات التي ينبغي أن يتمتع بها رواد الأعمال بحسب كل من: (أبو قرن ، 2015 ، ص ص 17 – 19) ، و(الشميمري والمبيريك ، 2016 ، ص ص 12 – 13) ، و(نافع ، 2018 ، ص 16) ، تتلخص في: (الإبداع والبحث عن الأفكار الجديدة ، والثقة بالنفس ، والحماس ، وتقبل النقد ، والمثابرة والإصرار ، والقدرة على الإقناع ، والطموح الريادي ، والرؤية الاستراتيجية ، والمرونة والقابلية للتطوير ، والمبادرة ، وتحمل المخاطرة المحسوبة ، والإيجابية ، والقدرة على صناعة القرار ، والدافعية ، والالتزام والانضباط ، والمنهجية والتنظيم ، والقدرة على البحث والانتباه للفرص واقتناصها ، والتفكير الابتكاري.

وقد تبنت هذه الدراسة الكفايات الريادية الأكثر أهمية للقيادات الأكاديمية وهي كالتالي:

- **الابداع والابتكار:** عرف الابداع بأنه سمة لدى المبدع تتطلب الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. أما الابتكار فهو الوصول إلى فكرة جديدة تؤثر في المنظمة وتساهم في تطوير خدماتها ومنتجاتها. ويحتاج الابداع إلى الشجاعة والجرأة والثقة بالنفس ، والقدرة على التكيف ، والبصيرة الخلاقة (أبو قرن ، 2015 ، ص ص 21 – 22).
- **اتخاذ القرار:** عرف اتخاذ القرار في المجال الريادي بأنه: العملية التي يقوم فيها رواد الأعمال بتجميع ومعالجة المعلومات من بيئاتهم التنظيمية الداخلية والخارجية في محاولة لاختيار الإجراءات المناسبة لإيجاد البدائل الممكنة لحل المشكلات التي تواجههم الآن وفي المستقبل. حيث إن لهذه القرارات التي يتخذها رواد الأعمال عند مواجهة الفرص الريادية أثرًا فاعلًا في تحديد مسار العمل الريادي (عبدالكريم وداود ، 2021 ، ص ص 111 – 112).

- **الاستباقية**: وتعني جهود المنظمة في اكتشاف الفرص الجديدة قبل الآخرين ، وتحديد الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين وتوقع التغيرات في طلباتهم وفقًا للرؤى المستقبلية (الغامدي ، 2021 ، ص 154).
- **التنافسية**: عرفت بأنها قدرة المنظمة على تحقيق منافع بشكل أفضل وأكثر فاعلية من المنظمات المنافسة ، من خلال انتاج سلع أو تقديم خدمات ذات جودة عالية للمستفيدين (أبو قرن ، 2015 ، ص ص 26 - 27).
- **البحث واستثمار الفرص**: يقصد به استعداد القائد لإدراك واكتشاف واستثمار الفرص المتاحة لتطوير المنظمة والسعي لاكتشافها وتقييمها وتوظيفها بهدف تقديم مخرجات وخدمات متميزة تحقق للمنظمة قيمة استراتيجية عند المقارنة مع المنظمات المنافسة ، من خلال تتبع الاتجاهات والتغيرات الحديثة والاستعداد لقبولها ، وتحديد الاحتياجات والمتطلبات في ضوئها ، مما يساعد على مواجهة المشكلات والأزمات الحالية والمستقبلية (الغامدي ، 2021 ، ص 155).

الدراسات السابقة:

تناول الدراسات السابقة الكفايات الريادية من زوايا أخرى مختلفة عن هذه الدراسة.

فقد هدفت دراسة الشهري (2019) إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود وفق رؤية المملكة 2030 ، وتوصلت إلى أن مستوى الكفاية المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة 2030 جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وهدفت دراسة العامري (2020) إلى التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدرجة تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز ، وأكدت نتائج الدراسة على أن درجة توافر كفايات المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة ، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعليهم للتوجهات الاستراتيجية.

أما دراسة (Alghamdi , 2020) فقد هدفت إلى التعرف على درجة إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لمفاهيم القيادة الريادية ، ومدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على تصوراتهم نحو تلك المفاهيم ، وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لمفاهيم القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة.

فيما استهدفت دراسة زمزمي (2020) تحديد درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية من منظور طلاب مرحلة الدراسات العليا في جامعات: جدة ، والملك عبد العزيز ، وأم القرى ، وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب مرحلة الدراسات العليا كانت في حدها المتدني.

واستهدفت دراسة السحيم (2022) الكشف عن درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة للقيادة الأكاديمية في ضوء التحول نحو الجامعات المستقلة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، حيث أشارت النتائج إلى أن الكفايات المهنية اللازمة للقيادات الأكاديمية متوفرة بدرجة مرتفعة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، الذي يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وصفًا دقيقًا كما توجد في الواقع ، وتحليلها من أجل التعرف على درجة توافر أبعادها وتفسير نتائجها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل ، وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (1142) عضو هيئة التدريس (إحصائية إدارة الموارد البشرية بجامعة حائل ، 2024).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مقدراها (220) فردًا من أعضاء هيئة التدريس ، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024م. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة في ضوء متغيراتها:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	124	%56.3636
أنثى	96	%43.6363
المجموع	220	%100.0
الدرجة العلمية		
أستاذ	38	%17.2727
أستاذ مشارك	64	%29.0909
أستاذ مساعد	118	%53.6363
المجموع	220	%100.0
طبيعة العمل		
عميد /وكيل كلية/عمادة	34	%15.4545
رئيس قسم علمي/مشرفة قسم علمي	44	%20.0000
عضو هيئة تدريس	142	%64.5454
المجموع	220	%100.0
الكلية		
الكليات الصحية	36	%16.3636
كليات العلوم الهندسية والعلوم الطبيعية والحاسب الآلي	34	%15.4545
الكليات الإنسانية	150	%68.1818
المجموع	220	%100.0

يتضح من جدول (1) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة كانوا من الذكور (56.3636%) ، بينما بلغت نسبة الإناث (43.6363%) ، أما متغير الدرجة العلمية فقد كانت الغالبية لمن يحملون درجة أستاذ مساعد بنسبة (53.6363%) ، فيما بلغت نسبة من يحملون درجة أستاذ مشارك (29.0909%) ، ونسبة من يحملون درجة أستاذ (17.2727%). ومن حيث طبيعة العمل ، كانت الغالبية لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (64.5454%) ، يليهم رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية بنسبة (20.0000%) ، وأخيرًا عمداء ووكلاء الكليات والعمادات بنسبة (15.4545%) ، ومن حيث الكلية التي ينتمي لها أفراد الدراسة ، فقد كانت النسبة الأكبر من

نصيب الكليات الإنسانية ، بنسبة (68.1818%) ، يليها الكليات الصحية بنسبة (16.3636%) ، ثم كليات العلوم الهندسية والعلوم الطبيعية والحاسب الآلي بنسبة (15.4545%).

أداة الدراسة:

لجمع البيانات ، تم استخدام الاستبانة للتعرف على درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال.

صدق وثبات الاستبانة:

الصدق: للتحقق من صدق الاستبانة تم تحكيم الدراسة من قبل المختصين ، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم. كما تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات الاستبانة فيما بينها ، وجاءت معاملات الارتباط كما في الجدول (2):

جدول (2)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.859**	7	0.940**	13	0.907**	19	0.949**	25	0.892**	31	0.947**
2	0.901**	8	0.893**	14	0.924**	20	0.953**	26	0.919**	32	0.893**
3	0.859**	9	0.926**	15	0.938**	21	0.895**	27	0.932**	33	0.931**
4	0.922**	10	0.898**	16	0.942**	22	0.904**	28	0.972**	34	0.944**
5	0.877**	11	0.934**	17	0.937**	23	0.932**	29	0.927**	35	0.907**
6	0.908**	12	0.898**	18	0.931**	24	0.936**	30	0.930**	36	0.887**

(**) الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

الثبات: تم التحقق من ثبات درجات الاستبانة باستخدام معاملات ثبات: ألفا لكرونباخ ، والتجزئة النصفية ، وأوميقا ، فكان معامل ثبات الاستبانة كما في الجدول (3):

جدول (3)

معاملات ثبات ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية وأوميقا للاستبانة

الثبات			
عدد البنود	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	أوميقا
36	0.990	0.933	0.990

ومن جدول (3) يتضح أن الصدق والثبات لهما دلالة احصائية مرتفعة.

وبذلك يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية عالية من حيث الصدق الثبات ، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

تم الاعتماد على تدرج ليكرت الخماسي في الاستجابة لعبارات الاستبانة ، حيث تم اشتملت الاستبانة خمسة اختيارات للاستجابة تعبر عن درجة التحقق وتتمثل في (غير موافق نهائيًا ، غير موافق ، محايد ، موافق إلى حد ما ، موافق تمامًا) ، والاستجابات تقابل الدرجات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) على الترتيب ، والدرجة المرتفعة في أي عبارة من عبارات الاستبانة تعبر عن درجة عالية من التحقق ، وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في الجدول أدناه في تحديد درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال ، كما في جدول (4):

جدول (4)

تقسيم فئات الاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي

المعنى	متوسط الدرجات
غير موافق نهائيًا	أقل من 1.8
غير موافق	من 1.8 إلى أقل من 2.6
محايد	من 2.6 إلى أقل من 3.4
موافق إلى حد ما	من 3.4 إلى أقل من 4.2
موافق تمامًا	من 4.2 إلى 5

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. معامل ثبات ألفا لكرونباخ ، والتجزئة النصفية وأوميقا ، للتأكد من ثبات درجات الاستبانة.
3. المتوسطات والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية.
4. اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعًا لاختلاف الجنس.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي الفروق في استجابات عينة الدراسة بعًا لاختلاف (الدرجة العلمية ، طبيعة العمل ، الكلية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال؟".

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة ، لتحديد درجة تحقق وترتيب كل عبارة ، فكانت النتائج كما في الجدول (5):

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن السؤال الأول

م	بنود الاستبيان	متوسط استجابات افراد العينة	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
بعد الابداع والابتكار					
1	تمتلك القيادات الأكاديمية القدرة على التفكير الابتكاري	4.05	1.087	موافق إلى حد ما	7
2	تُنجز القيادات الأكاديمية مهام العمل بأساليب جديدة مبتكرة	3.86	1.161	موافق إلى حد ما	19
3	تتمتع القيادات الأكاديمية بالاستقلالية الفكرية الداعمة للتفكير الريادي	3.90	1.049	موافق إلى حد ما	15

م	بنود الاستبيان	متوسط استجابات افراد العينة	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
4	تسعى القيادات الأكاديمية لبناء بيئة ريادية تدعم الابتكار والابداع والتميز والانجاز في مجال العمل	3.97	1.104	موافق إلى حد ما	10
5	تستطيع القيادات الأكاديمية توليد أكبر قدر من البدائل الممكنة لحل المشكلات المتعلقة بالعمل	4.17	0.975	موافق إلى حد ما	1
6	تُعد القيادات الأكاديمية مصدرًا للإلهام والحماس في العمل	4.06	1.160	موافق إلى حد ما	5
7	تمتلك القيادات الأكاديمية القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين	3.97	1.137	موافق إلى حد ما	11
8	لدى القيادات الأكاديمية القدرة على التواصل الفعال مع كافة الفئات التي تتعامل معها في مجال العمل	4.10	1.188	موافق إلى حد ما	4
9	لدى القيادات الأكاديمية مرونة عالية للتكيف مع المواقف المختلفة في مجال العمل	4.14	1.053	موافق إلى حد ما	3
10	لدى القيادات الأكاديمية القدرة على إدارة الأولويات في العمل	3.86	1.079	موافق إلى حد ما	17
11	تتمتع القيادات الأكاديمية بقدر عالٍ من المثابرة والصبر لتحقيق أهداف العمل ومواجهة تحدياته	4.14	1.053	موافق إلى حد ما	3
بعد اتخاذ القرار					
12	تستطيع القيادات الأكاديمية اتخاذ قرارات ذات بعد استراتيجي للجهة التي ترأسها	3.92	1.126	موافق إلى حد ما	14
13	تستطيع القيادات الأكاديمية تحديد الهدف المراد تحقيقه قبل اتخاذ قرار ما	4.17	1.030	موافق إلى حد ما	2
14	تستطيع القيادات الأكاديمية الموازنة العامة بين المخاطر والمميزات المترتبة على اتخاذ قرار ما	4.05	0.999	موافق إلى حد ما	6
15	لدى القيادات الأكاديمية القدرة على المبادرة باتخاذ القرارات المصيرية وتحمل المسؤولية في تنفيذها	3.75	1.222	موافق إلى حد ما	28
16	تستطيع القيادات الأكاديمية اتخاذ قرارات مناسبة في ظل ظروف الغموض وعدم الوضوح	3.76	1.219	موافق إلى حد ما	27
17	تختار القيادات الأكاديمية الوقت المناسب لتنفيذ القرار.	3.79	1.227	موافق إلى حد ما	23
بعد الاستباقية					
18	تمتلك القيادات الأكاديمية رؤية واضحة عن مستقبل العمل الذي تقوده	3.89	1.120	موافق إلى حد ما	16
19	تمتلك القيادات الأكاديمية القدرة على توقع المخاطر والمشكلات التي تعيق العمل	3.83	1.003	موافق إلى حد ما	21

م	بنود الاستبيان	متوسط استجابات افراد العينة	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
20	تستطيع القيادات الأكاديمية وضع التصورات المستقبلية التي تسهم في توجيه الجهود والأعمال وتلافي المعيقات	3.74	1.029	موافق إلى حد ما	30
21	تأخذ القيادات الأكاديمية بزمام المبادرة للبدء بالإجراءات التطويرية ذات القيمة العالية في العمل	3.86	1.129	موافق إلى حد ما	18
22	لدى القيادات الأكاديمية الجرأة على ممارسة المخاطرة المحسوبة	3.47	1.261	موافق إلى حد ما	35
	بعد التنافسية				
23	تحرص القيادات الأكاديمية على تحسين الخدمة المقدمة تحقيقًا لمبدأ المنافسة	3.95	1.180	موافق إلى حد ما	13
24	لدى القيادات الأكاديمية إصرار ومثابرة على تحقيق التميز والريادة في مجال العمل	4.02	1.100	موافق إلى حد ما	8
25	تسعى القيادات الأكاديمية لبناء علاقات فعالة مع الجهات والقيادات الريادية داخل وخارج الجامعة، لدعم القدرات التنافسية للعمل الذي تقوده	3.98	1.066	موافق إلى حد ما	9
26	تحرص القيادات الأكاديمية على اختيار الكفاءات المميزة للعمل معها	3.86	1.208	موافق إلى حد ما	20
27	تستطيع القيادات الأكاديمية تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد المحدودة المتوافرة لديها	3.95	1.095	موافق إلى حد ما	12
28	تمتلك القيادات الأكاديمية مهارة البحث عن المعلومات وتوظيفها بكفاءة عالية لمصلحة العمل	3.78	1.244	موافق إلى حد ما	24
29	تتبنى القيادات الأكاديمية طرح مشروعات ريادية ذات قدرة تنافسية عالية	3.65	1.289	موافق إلى حد ما	34
	بعد البحث واستثمار الفرص				
30	لدى القيادات الأكاديمية شغف بالبحث عن الأفكار الجديدة والمبتكرة المتعلقة بتطوير وتجويد العمل	3.75	1.258	موافق إلى حد ما	29
31	لدى القيادات الأكاديمية قدرة عالية على إدراك الفرص الموجودة بالأفكار	3.70	1.267	موافق إلى حد ما	31
32	تمتلك القيادات الأكاديمية قدرة عالية على اقتناص الفرص الجديدة التي تحقق الريادة للعمل الذي ترأسه	3.77	1.254	موافق إلى حد ما	26
33	لدى القيادات الأكاديمية قدرة عالية على إيجاد فرص جديدة تحقق التميز للعمل الذي تقوده	3.82	1.094	موافق إلى حد ما	22

م	بنود الاستبيان	متوسط استجابات افراد العينة	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
34	تستطيع القيادات الأكاديمية تحويل الأفكار الخلاقة الى فرص عالية القيمة	3.69	1.217	موافق إلى حد ما	32
35	تدعم القيادات الأكاديمية المبادرات الابتكارية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب	3.68	1.219	موافق إلى حد ما	33
36	تمنح القيادات الأكاديمية من يعملون معها الحرية الكاملة لطرح الأفكار والمبادرات الجديدة	3.77	1.246	موافق إلى حد ما	25
	المتوسط العام	3.88	1.143	موافق إلى حد ما	

يتضح من جدول (5) أن: درجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من منظور ريادة الأعمال قد تحقق بدرجة (موافق إلى حد ما) حيث بلغ المتوسط العام للدرجات على الاستبانة (3.88 من 5).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد الدراسة يرون أن الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من منظور ريادة الأعمال متحققة إلى حد ما ، لكن ليس بالدرجة الكافية لإحداث التغيير في المؤسسات الأكاديمية التي يقودونها.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Alghamdi , 2020) التي توصلت الدراسة إلى أن إدراك القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لمفاهيم القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة.

أما العبارات الفرعية ، فجاءت كلها متحققة بتقدير (موافق إلى حد ما) ، مما يشير إلى أن كفايات القيادات الأكاديمية — إجمالًا - فوق المتوسط ، مع التفاوت في تفاصيل قدراتهم الكفائية حسب ترتيب العبارات الوارد في الجدول (5) ، والتي تقيس جوانب محددة من الكفايات ، حيث جاء ترتيب أعلى العبارات في درجة الموافقة _ مرتبة على التوالي من الأعلى إلى الأقل - كما يلي: (5) ، (13) ، (9) ، و (11) ، (8) ، (6) ، (14) ، (1) ، (24).

ويمكن أن نستنتج من ترتيب العبارات السابقة أن القيادات الأكاديمية بجامعة حائل تتوافر لديهم — وبدرجة معقولة - عدد من الكفايات الريادية المهمة كالقدرة على توليد أكبر قدر من البدائل الممكنة لحل المشكلات المتعلقة بالعمل ، وتحديد الهدف المراد تحقيقه قبل اتخاذ القرار ، والمرونة في التكيف مع المواقف المختلفة في مجال العمل ، والمثابرة والصبر لتحقيق أهداف العمل ومواجهة تحدياته ، والقدرة على التواصل الفعال مع كافة الفئات في العمل ، والقدرة على الإلهام

والحماس للعاملين ، والموازنة بين المخاطر والمميزات المترتبة على اتخاذ القرار ، والقدرة على التفكير الابتكاري ، والإصرار والمثابرة على تحقيق التميز والريادة في مجال العمل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية يبذلون جهدًا مستمرًا لتطوير مهاراتهم لمواجهة التحديات المتزايدة في مجال قيادة العمل الأكاديمي في ضوء التغيرات الواسعة التي تحدث حاليًا لمؤسسات التعليم العالي لتحقيق متطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

كما جاء ترتيب أقل العبارات في درجة الموافقة - مرتبة على التوالي من الأعلى إلى الأقل - كالتالي: (31) ، (34) ، (35) ، (29) ، (22).

يتضح من ترتيب العبارات السابقة أن القيادات الأكاديمية بحاجة إلى تطوير ذاتها في عدد من الكفايات المهمة التي يرى أفراد الدراسة أن مستوى تحققها لديهم أقل من المأمول مثل: القدرة على إدراك الفرص الموجودة في الأفكار ، والقدرة على تحويل الأفكار الخلاقة الى فرص عالية القيمة ، ودعم المبادرات الابتكارية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب ، وتبني طرح مشروعات ريادية ذات قدرة تنافسية عالية ، والجرأة على ممارسة المخاطرة المحسوبة.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الكفايات من صميم كفايات ريادة الأعمال ، لكن ربما تكون القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية لم تمارس بعد هذا النوع من المهام ، لكن مع التحول الجديد للجامعات أضحت هذه الكفايات من أهم الكفايات التي يجب أن تكون موجودة لدى القيادات الأكاديمية ، لأهميتها في نجاح وتميز الجامعات حاليًا ومستقبلًا.

كما تم التعرف على نتائج كل بعد من أبعاد الاستبانة كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (6)

نتائج متوسطات أبعاد الاستبانة المتعلقة باستجابات أفراد الدراسة على السؤال الأول

الأبعاد	المتوسط الحسابي للبعد	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
بعد الإبداع والابتكار	4,05	1.091	موافق إلى حد ما	1
بعد اتخاذ القرار	3.93	1.137	موافق إلى حد ما	2
بعد التنافسية	3.89	1.165	موافق إلى حد ما	3
بعد الاستباقية	3.76	1.106	موافق إلى حد ما	4
البحث واستثمار الفرص	3.75	1.220	موافق إلى حد ما	5
المتوسط العام	3.88	1.143	موافق إلى حد ما	

تشير نتائج الجدول رقم (6) إلى أن المتوسط العام للأبعاد يساوي (3.88) بتقدير موافق إلى حد ما ، كما تشير النتائج إلى حصول بعد الإبداع والابتكار على أعلى تقدير بمتوسط حسابي (4,05) ، مما يشير إلى أن مجتمع الدراسة يرون أن القيادات الأكاديمية في جامعة حائل تمارس الابداع والابتكار بدرجة أعلى من بقية الكفايات الأخرى ، وربما يعزى ذلك إلى الجو التنافسي الشديد بين الجامعات السعودية الذي أوجدته رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، بالإضافة إلى حرص الجامعات السعودية للحصول على الاعتمادات الأكاديمية ، وكذلك سعي الجامعات للحصول على مراكز متقدمة في التصنيفات المحلية والعالمية. وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Alghamdi , 2020) التي توصلت إلى أن بعد الابتكار جاء بدرجة متوسطة.

يليه بعد اتخاذ القرار بمتوسط حسابي (3.93) ، ثم بعد التنافسية بمتوسط حسابي (3.89) ، يليه بعد الاستباقية بمتوسط حسابي (3.76) ، وأخيرًا بعد البحث واستثمار الفرص بمتوسط حسابي (3.75) ، وربما يعزى حصول بعد البحث واستثمار الفرص على الترتيب الأخير إلى أن القيادات الأكاديمية في جامعة حائل بحاجة إلى مزيد من الصلاحيات لكي تستطيع استثمار الفرص المتاحة لها ، أو أن القيادات الأكاديمية بحاجة إلى مزيد من تطوير مهاراتها في جانب استثمار الفرص ، حيث أنه مجال مستجد على البيئة الجامعية في الجامعات المحلية حديثة النشأة على وجه الخصوص.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تتعلق بدرجة توافر أبعاد الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل من منظور ريادة الأعمال، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - الدرجة العلمية - طبيعة العمل - الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد الفروق فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية:

متغير الجنس: تم الكشف عن الفروق التي تعزى لاختلاف الجنس ، كما في الجدول (7):

جدول (7)

الفروق التي تعزى لاختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	Std. Deviation	ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة	الدلالة الاحصائية
الإبداع	ذكر	124	44.6452	8.67840	0.457	218	0.649	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	43.6875	13.24910				

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	Std. Deviation	ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة	الدلالة الاحصائية
اتخاذ القرار	ذكر	124	23.9839	4.95386	1.035	218	0.303	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	22.7292	7.71773				
الاستباقية	ذكر	124	19.0323	4.60209	0.559	218	0.577	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	18.4792	5.76855				
التنافسية	ذكر	124	26.4194	7.08623	-1.211-	218	0.228	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	28.1875	8.20393				
البحث واستثمار الفرص	ذكر	124	25.3710	7.24339	-1.246-	218	0.216	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	27.2500	8.56390				
المجموع	ذكر	124	48.7742	9.47891	0.630	218	0.530	غير دال احصائيًا
	أنثى	96	47.3333	14.43449				

يتضح من الجدول (7) أنه: لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ، وربما يعزي السبب إلى أن الفروق تلاشت بين الذكور والإناث في المؤسسات الأكاديمية نظرًا لتوحد البرامج والمناهج ومصادر التلقي لكل منهما. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Alghamdi , 2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين وجهات نظر القيادات الأكاديمية فيما يتعلق بتصوراتهم لمفاهيم القيادة الريادية تعزى لمتغير الجنس.

متغير الدرجة العلمية: تم الكشف عن الفروق نتيجة لاختلاف الدرجة العلمية ، كما في الجدول (8):

جدول (8)

الفروق التي تعزي لاختلاف متغير الدرجة العلمية

ANOVA							
		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	.Sig	
الإبداع	بين المجموعات	841.147	2	420.574	3.741	0.027	دال احصائيا
	داخل المجموعات	12028.171	217	112.413			
	المجموع	12869.318	219				
اتخاذ القرار	بين المجموعات	429.415	2	214.707	5.876	0.004	دال احصائيا
	داخل المجموعات	3909.640	217	36.539			
	المجموع	4339.055	219				

ANOVA							
		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	.Sig	
الاستباقية	بين المجموعات	424.339	2	212.170	9.305	0.000	دال احصائيا
	داخل المجموعات	2439.852	217	22.802			
	المجموع	2864.191	219				
التنافسية	بين المجموعات	1072.974	2	536.487	10.959	0.000	دال احصائيا
	داخل المجموعات	5238.016	217	48.953			
	المجموع	6310.991	219				
استثمار الفرص	بين المجموعات	1121.289	2	560.644	10.671	0.000	دال احصائيا
	داخل المجموعات	5621.702	217	52.539			
	المجموع	6742.991	219				
المجموع	بين المجموعات	960.102	2	480.051	3.575	0.031	دال احصائيا
	داخل المجموعات	14369.570	217	134.295			
	المجموع	15329.673	219				

يتضح من الجدولين (8) وجود فروق تعزى لاختلاف الدرجة العلمية. وقد تم التعرف على اتجاه الفروق التي تعزي لاختلاف الدرجة العلمية الموضحة في الجدول (8) ، بدلالة المتوسط الحسابي ، كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (6)

اتجاه الفروق التي تعزي لاختلاف متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	38	53.0000	8.73689
أستاذ مشارك	64	44.2188	13.75766
أستاذ مساعد	118	48.7119	11.08595

يتضح من الجدول (9) أن اتجاه الفروق التي تعزى لاختلاف متغير الدرجة العلمية ، كانت لصالح رتبة الأستاذ ، وربما يعزى ذلك لفارق الخبرة العلمية والعملية والبحثية التي يتميز بها الأستاذ عن غيره من أعضاء هيئة التدريس.

متغير طبيعة العمل: تم الكشف عن الفروق التي ترجع لاختلاف طبيعة العمل ، كما في الجدول (10):

جدول (10)

الفروق التي تعزي لاختلاف طبيعة العمل

ANOVA							
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig	
الإبداع	بين المجموعات	175.911	2	87.955	0.741	0.479	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	12693.407	217	118.630			
	المجموع	12869.318	219				
اتخاذ القرار	بين المجموعات	34.728	2	17.364	0.432	0.651	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	4304.327	217	40.227			
	المجموع	4339.055	219				
الاستباقية	بين المجموعات	39.988	2	19.994	0.758	0.471	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	2824.203	217	26.394			
	المجموع	2864.191	219				
التنافسية	بين المجموعات	83.956	2	41.978	0.721	0.488	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	6227.035	217	58.197			
	المجموع	6310.991	219				
استثمار الفرص	بين المجموعات	40.616	2	20.308	0.324	0.724	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	6702.375	217	62.639			
	المجموع	6742.991	219				
المجموع	بين المجموعات	202.730	2	101.365	0.717	0.491	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	15126.942	217	141.373			
	المجموع	15329.673	219				

يتضح من الجدول (10) أنه: لا توجد فروق تعزى لاختلاف طبيعة العمل ، ربما يكون السبب تقارب المستوى العلمي والمهني للقيادات الأكاديمية ، وتوحد مصادر تلقي التعليمات لديهم.

متغير الكلية: تم الكشف عن الفروق التي تعزي لاختلاف الكلية ، كما في الجدول (11):

جدول (11)

الفروق التي تعزي لاختلاف طبيعة الكلية

ANOVA							
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig	
الإبداع	بين المجموعات	1257.818	2	628.909	5.795	0.004	دال احصائيًا
	داخل المجموعات	11611.500	217	108.519			
	المجموع	12869.318	219				
اتخاذ القرار	بين المجموعات	202.712	2	101.356	2.622	0.077	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	4136.342	217	38.657			
	المجموع	4339.055	219				
الاستباقية	بين المجموعات	138.840	2	69.420	2.726	0.070	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	2725.351	217	25.471			
	المجموع	2864.191	219				
التنافسية	بين المجموعات	338.350	2	169.175	3.031	0.052	غير دال احصائيًا
	داخل المجموعات	5972.641	217	55.819			
	المجموع	6310.991	219				
استثمار الفرص	بين المجموعات	471.980	2	235.990	4.027	0.021	دال احصائيًا
	داخل المجموعات	6271.011	217	58.608			
	المجموع	6742.991	219				
المجموع	بين المجموعات	1497.804	2	748.902	5.793	0.004	دال احصائيًا
	داخل المجموعات	13831.868	217	129.270			
	المجموع	15329.673	219				

يتضح من الجدول (11) أنه: لا توجد فروق ، تعزى لاختلاف طبيعة الكلية في أبعاد: (اتخاذ القرار ، والاستباقية ، والتنافسية) ، بينما توجد فروق تعزي لاختلاف طبيعة الكلية ، في أبعاد: (الإبداع ، واستثمار الفرص).

وقد تم التعرف على اتجاه الفروق التي تعزي لاختلاف طبيعة الكلية الموضحة في الجدول (11) ، بدلالة المتوسط الحسابي ، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12)

اتجاه الفروق التي تعزي لاختلاف طبيعة الكلية

الكلية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكليات الصحية	36	51.1765	6.06460
كليات العلوم الهندسية والعلوم الطبيعية والحاسب الآلي	34	55.6111	8.08876
الكليات الإنسانية	150	45.7200	12.80367

يتضح من الجدول (12) أن اتجاه الفروق التي تعزى لاختلاف طبيعة الكلية في أبعاد (الإبداع واستثمار الفرص) ، كانت لصالح كليات العلوم الهندسية والعلوم الطبيعية والحاسب الآلي ، وبما يعزى السبب إلى الارتباط الوثيق لهذه الكليات بالمهن ذات الطابع العلمي والمهني والصناعي التي تتطلب الابداع.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة أوصت بما يلي:

1. العمل على رفع مستوى الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لتلبي احتياجات الواقع ومتطلبات المستقبل.
2. تكثيف البرامج الاثرائية لرفع مستوى الكفايات الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جميع المجالات.
3. رفع مستوى تأهيل القيادات الأكاديمية في مجالات ريادية مهمة مثل: (القدرة على اقتناص الفرص الجديدة التي تحقق الريادة وفق منظور ريادة الأعمال ، والمبادرة باتخاذ قرارات مناسبة ومصيرية وتحمل المسؤولية في تنفيذها ، وإيجاد الشغف لديهم بالبحث عن الأفكار الجديدة ، ورفع مستوى القدرة على وضع التصورات المستقبلية التي تسهم في توجيه الجهود والأعمال وتلافي المعيقات ، والقدرة على إدراك الفرص الموجودة بالأفكار ، وتحويل الأفكار الخلاقة إلى فرص عالية القيمة ، ودعم المبادرات الابتكارية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب ، وتبني طرح مشروعات ريادية ذات قدرة تنافسية عالية ، والكفاءة في ممارسة المخاطرة المحسوبة.

المقترحات:

يوصي الباحث بإجراء الأبحاث التالية:

- إجراء بحوث مماثلة على جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية.
- إجراء بحوث مماثلة للتعرف على الكفايات الريادية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل عبود ، زياد يحيي. (2022). *الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز* [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

أبو قرن ، سعيد محمد. (2015). *واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة «دراسة مقارنة بين قسمي التعليم المستمر في جامعتي الازهر والاسلامية»* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الخطيب ، محمد شحات. (2003). *التعليم العالي: قضايا ورؤى*. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الدهشان ، جمال علي. (2018). التدريب على ريادة الأعمال مدخلا للتخفيف من مشكلة البطالة بين خريجي الجامعة. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير* - جامعة بنها ، مجلد 1 (عدد 1) ، ص ص 179 - 207.

رشيد ، صالح عبدالرضا؛ السلطاني ، علي عصام. (2013). التوجه الريادي في منظمات الأداء العالي: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة العراقية للعلوم الإدارية* ، كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة كربلاء ، مجلد 38 (عدد 9) ، ص ص 1 - 34.

زاهر ، ضياء الدين؛ ندى ، فايز. (2018). *دور القيادات الأكاديمية الجامعية في الارتقاء بالقدرة التنافسية للجامعات «دراسة تحليلية نقدية»*. مستقبل التربية العربية — المركز العربي للتعليم والتنمية ، مجلد 25 (111) ، ص ص 793 - 820.

زمزمى ، عبدالرحمن معتوق. (2020). تقييم درجة توافر متطلبات البيئة الجامعية المحفزة للابتكار وريادة الأعمال من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية - كلية التربية ، مجلد 4* (عدد 14) ، ص ص 85 - 119.

الزهراني ، محمد رجب. (2020). دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبدالعزيز أنموذجا. *مجلة بحوث كلية الآداب* - جامعة المنوفية ، ج 122 ، ص ص 3 - 21.

زيدان ، عمرو علاء الدين. (2003 ، مارس 11 - 13). *برامج تعليم ريادة الأعمال: البعد الغائب في مقررات إدارة الأعمال في كليات التجارة والإدارة العربية*. [بحث مقدم] الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية - المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ص ص 229 — 250.

السحيم ، هيفاء عبدالله. (2022). الكفايات المهنية اللازمة للقيادة الأكاديمية في ضوء التحول نحو الجامعات المستقلة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* - جامعة القصيم ، مجلد 15 (عدد 2) ، ص ص 265 – 293.

الشهري ، علي عبدالله. (2019). مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية 2030. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - رابطة التربويين العرب* ، (عدد 106) ، ص ص 216 – 235.

الشميمري ، أحمد عبدالرحمن؛ والمبيريك ، وفاء ناصر. (2016). *مبادئ ريادة الأعمال لغير المتخصصين*. (ط 1).

العامري ، عبدالله محمد. (2020). كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبدالعزيز. *المجلة العربية للتربية* - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلد 39 (عدد 1) ، ص ص 9 - 48.

العاني ، وجيهة ثابت؛ الشينية ، فائزة أحمد؛ الكيومية ، أمل راشد. (2021). الكفايات اللازمة لاختيار القيادات الأكاديمية بسلطنة عمان في ضوء رؤية إستراتيجية التعليم 2040. *المجلة الدولية لضمان الجودة* - جامعة الزرقاء ، مجلد 4 (عدد 2) ، ص ص 91 – 104.

عبدالكريم ، إسراء؛ داود ، فضيلة. (2021). تأثير اتخاذ القرار الريادي في الأداء البارع. *مجلة علوم الاقتصاد والإدارة* ، جامعة بغداد ، مجلد 27 (عدد 126) ، ص ص 107 – 126.

العريمي ، جمال محمد. (2020). دور القيادات الأكاديمية الجامعية في تحويل الجامعات الأردنية العامة إلى جامعات منتجة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* - الجامعة الإسلامية بغزة ، مجلد 28 (عدد 6) ، ص ص 675 – 701.

العمري ، ماجد فهد. (2020). دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *رسالة الخليج العربي* - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، س41, (عدد 156) ، ص ص 37 - 59.

العودة ، إبراهيم سليمان. (2019). تصور مقترح لتطوير كفايات القيادات الأكاديمية العليا بالجامعات السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*- جامعة القصيم ، مجلد 13 (عدد 2) ، ص ص 498 - 529.

عياد ، محمد عبدالعزيز. (2021). دراسة مقارنة لتعليم ريادة الأعمال بجامعتي كامبريدج البريطانية وأوتارا الماليزية وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية. *مجلة التربية المقارنة والدولية* - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ص ص 247 - 296.

الغامدي ، منال أحمد. (2021). القيادة الريادية كمدخل لتطوير ممارسات القادة الأكاديميين في جامعة الملك عبد العزيز (استراتيجية مقترحة). *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، مجلد 13 (عدد 3) ، ص ص 143 - 182.

محجوب ، بسمان فيصل. (2003). *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية*. المنظمة العربية للتنمية.

مرسي ، مصطفى محمد؛ عبدالعال ، محمد عبدالرحيم. (2021). تفعيل دور الجامعة في تعزيز ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها لتحقيق التميز التنافسي المستدام. الثقافة والتنمية - *جمعية الثقافة من أجل التنمية* ، س 20 (ع 164) ، ص ص 273 — 320.

مرعي ، توفيق ، الصباريني ، محمد سعيد. (1992). *آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية ومدى استخدامهم لها*. دراسات تربوية - رابطة التربية الحديثة ، مجلد 7 (الجزء 45) ، ص ص 132 — 159.

المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية المملكة 2030. منشورات المملكة العربية السعودية ، ص ص 39-41.

ناشر ، سليم ناجي. (2017). *دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة ذمار* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ذمار.

نافع ، سعيد. (2018). نحو رؤية استراتيجية لدور الجامعات في تدعيم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية* ، (ع 12) ، ص ص 5 — 51.

نظام الجامعات. (2020). من منشورات الأمانة العامة لمجلس شؤون الجامعات.

الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة «منشآت" monshaat.gov.sa.

اليحيى ، حصة ناصر. (2021). القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة الموزعة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل* - العلوم الإنسانية والإدارية ، مجلد 22 (عدد 2) ، ص ص 275 — 283.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Al Aboud, Ziad Yahya. (2022). *Al-Kifayat al-Lazimah li Idarat 'Amaliat al-Takhtit al-Istratiji laday al-Qiyadat al-Idariyyah wal-Akademiyah bi Jami'at al-Amir Sattam bin Abdulaziz* [Risala Magistir Ghayr Manshura]. Jami'at al-Amir Sattam bin Abdulaziz.

Abu Qarn, Saeed Muhammad. (2015). *Waqi' Riyada al-A'mal fi al-Jama'at al-Filastiniya bi Qita' Ghazza "Diraasa Muqarana bayn Qismi al-Ta'lim al-Mustamir fi Jam'at al-Azhar wal-Islamiya"* [Risala Magistir Ghayr Manshura]. [Al-Jami'a al-Islamiya bi Ghazza].

Al-Khateeb, Muhammad Shahat. (2003). *Al-Taaleem al-Aali:* Qadayaa wa Ru'aa. Dar al-Khreeji li al-Nashr wa al-Tawzee'.

Al-Dahshan, Jamal Ali. (2018). Al-Tadrib 'ala Ri'ayat al-A'mal Madkhalan li al-Takhfeef min Mushkilat al-Batalah bayna Khuruj al-Jaami'ah. Al-Majallah al-Arabiyyah li Buhuth al-Tadrib wa al-Tatawwur - Jami'at Banha, Mujallad 1 (A'dad 1), S. 179 – 207.

Rashid, Saleh Abdul-Ridha; Al-Sultani, Ali Issam. (2013). Al-Tawajjuh al-Riyadi fi Munazzamat al-Ada' al-Aali: Dirasah Tahleeliyyah li A'raa' 'Aymilat min al-Qiyadat al-Idariyyah fi Jami'at al-Imarat al-'Arabiyyah al-Muttahida. Al-Majallah al-Iraaqiyyah li al-Uloom al-Idariyyah, Kulliyat al-Idarah wa al-Iqtisad – Jami'at Karbala, Mujallad 38 (A'dad 9), S. 1 – 34.

Zaher, Diyaa' al-Din; Nada, Fayiz. (2018). Dawr al-Qiyadat al-Akademiyyah al-Jaami'iyyah fi al-Irtqaa' bi al-Qudrah al-Tanaafusiyyah li al-Jami'at "Dirasah Tahleeliyyah Naqdiyyah". Mustaqbal al-Tarbiyyah al-'Arabiyyah – al-Markaz al-'Arabi li al-Taleem wa al-Tanmiyyah, Mujallad 25 (111), S. 793 – 820.

Zamzami, Abdul-Rahman Matouq. (2020). Taqyeem Darajah Tawafoor Mutalabaat al-Bi'a al-Jaami'iyyah al-Muhafizah li al-Ibtikar wa Ri'ayat al-A'mal min Wajhat Nazr Tullab al-Dirasat al-'Aaliya. Majallah Jami'at al-Fayoum li al-Uloom al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah - Kulliyat al-Tarbiyyah, Mujallad 4 (A'dad 14), S. 85 – 119.

Al-Zahrani, Muhammad Rajab. (2020). Dawr al-Jami'at fi Tahqiq al-Tanmiya al-Mustadama fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah: Jami'at al-Malik Abdulaziz Anmuthajan. Majallah Buhuth Kulliyat al-Adab - Jami'at al-Manoufyah, J 122, S. 3 – 21.

Zidan, Amro 'Ala' al-Din. (2003, March 11 – 13). Baramij Ta'aleem Ri'ayat al-A'mal: al-Bu'd al-Gha'ib fi Maqararat Idarat al-A'mal fi Kulliyat al-Tijarah wa al-Idarah al-'Arabiyyah. [Baht Muqaddam] al-Multaqa al-'Arabi li Tatweer Ada' Kulliyat al-Idarah wa al-Tijarah fi al-Jami'at al-'Arabiyyah - al-Munazzamah al-'Arabiyyah li al-Tanmiyyah al-Idariyyah, S. 229 – 250.

Al-Suhaim, Haifa Abdullah. (2022). Al-Kafa'at al-Mihaniyyah al-Lazimah li al-Qiyadah al-Akademiyyah fi Dhoo' al-Tahawul Nahw al-Jami'at al-Mustaqillah. Majallah al-Uloom al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah - Jami'at al-Qasim, Mujallad 15 (A'dad 2), S. 265 – 293.

Al-Shahri, Ali Abdullah. (2019). Madha Tawafoor al-Kafa'at al-Mihaniyyah Laday al-Qiyadat al-Akademiyyah bi Jami'at al-Malik Saud fi Dhoo' al-Ru'ya al-Istratijiyyah 2030. Dirasat 'Arabiyyah fi al-Tarbiyyah wa 'Ilm al-Nafs - Rabitat al-Turabiyyin al-'Arab, (A'dad 106), S. 216 – 235.

Al-Shamimari, Ahmad Abdul-Rahman; wa al-Mubayrik, Wafa' Nasser. (2016). Mabadi' Ri'ayat al-A'mal li Ghair al-Mutakhassisin. (T 1).

Al-Amri, Abdullah Muhammad. (2020). Kafa'at Istishraf al-Mustaqbal Laday al-Qiyadat al-Akademiyyah wa 'Alaqatuha bi Dawrihim fi Taf'eel al-Tawajjuhat al-Istratijiyyah li Jami'at al-Malik Abdulaziz. Al-Majallah al-Arabiyyah li al-Tarbiyyah - al-Munazzamah al-'Arabiyyah li al-Tarbiyyah wa al-Thaqafah wa al-Uloom, Mujallad 39 (A'dad 1), S. 9 – 48.

Al-Ani, Wajiha Thabit; al-Shiniah, Fa'izah Ahmad; al-Kayoumi, Amal Rashid. (2021). Al-Kafa'at al-Lazimah li Ikhtiyar al-Qiyadat al-Akademiyyah bi Sultanat 'Umman fi Dhoo' Ru'ya Istratijiyyah li al-Taleem 2040. Al-Majallah al-Dawliyah li Daman al-Jawda - Jami'at al-Zarqa, Mujallad 4 (A'dad 2), S. 91 – 104.

Abd-al-Karīm, Isrā'; Dāwūd, Faḍīlat.(2021). Ta'thīr ittikhādh al-qarār al-riyādī fī al-adā' al-bāri'. Majallat 'ulūm al-iqtiṣād wa-al-idārah, Jāmi'at Baghdād, vol. 27, issue (126), pp. 107 – 126.

Al-Araimi, Jamal Muhammad. (2020). Dawr al-Qiyadat al-Akademiyyah al-Jaami'iyyah fi Tahweel al-Jami'at al-Urduniyyah al-'Ammah ila Jami'at Muntijah. Majallah al-Jami'ah al-Islamiyyah li al-Dirasat al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah - Jami'at al-Jami'ah al-Islamiyyah bi Ghazah, Mujallad 28 (A'dad 6), S. 675 - 701.

Al-Omari, Majid Fhad. (2020). Dawr Idarat al-Jami'at al-Hukoomiyyah al-Su'udiyyah fi al-Tahawul Nahwa al-Istadamah min Wijhat Nazr al-Qiyadat al-Akademiyyah. Risalat al-Khaleej al-'Arabi - Maktab al-Tarbiyyah al-'Arabi li Duwwal al-Khaleej, S41, (A'dad 156), S. 37 - 59.

Al-Awdah, Ibrahim Suleiman. (2019). Tasawwur Muqtarah li Tatweer Kafa'at al-Qiyadat al-Akademiyyah al-'Ulya bil-Jami'at al-Su'udiyyah fi Dhoo' Ab'ad al-Tanmiya al-Mustadama. Majallah al-Uloom al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah – Jami'at al-Qasim, Mujallad 13 (A'dad 2), S. 498 - 529.

Ayad, Muhammad Abdul-Aziz. (2021). Dirasah Muqaranah li Ta'aleem Ri'ayat al-A'mal bi Jami'at Cambridge al-Britanniyyah wa Utara al-Maliziyyah wa Imkaniyyat al-Istifada Minha fi al-Jami'at al-Misriyah. Majallah al-Tarbiyyah al-Muqaranah wa al-Duwaliyyah - al-Jam'iyyah al-Misriyah li al-Tarbiyyah al-Muqaranah wa al-Idarah al-Taleemiyyah, S. 247 - 296.

Al-Ghāmidī, Manāl Aḥmad. (2021). al-Qiyādah alryādyh ka-madkhal li-taṭwīr mumārasāt al-qādah al-akādīmīyīn fī Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz (istirātījīyah muqtaraḥah). Majallat Jāmi'at Umm al-Qurá lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, vol. 13, issue 3, pp. 143- 182

Mahjoub, Bismane Faisal. (2003). Idarat al-Jami'at al-'Arabiyyah fi Dhoo' al-Mawasafat al-'Alamiyyah. al-Munazzamah al-'Arabiyyah li al-Tanmiya.

Mursi, Mustafa Muhammad; Abdul'ala, Muhammad Abdul-Rahim. (2021). Taf'eel Dawr al-Jami'ah fi Ta'zeez Thaqafat Ri'ayat al-A'mal Laday Tullabaha li Tahqiq al-Tamayuz al-Tanaafusiyyah al-Mustadama. al-Thaqafah wa al-Tanmiyyah - Jam'iyyah al-Thaqafah min Ajal al-Tanmiyyah, S. 20 (A'dad 164), S. 273 - 320.

Mar'i, Tawfiq, al-Sabaarini, Muhammad Said. (1992). A'raa' al-Musharifin al-Tarbawiyyin fi 'Urdun fi Madha Tamakkunahum min al-Kafa'at al-Ada'iyyah al-Asasiyyah wa Madha Isti'maluhum laha. Dirasat Tarbawiyyah - Rabitat al-Tarbiyyah al-Hadithah, Mujallad 7 (al-Juz' 45), S. 132 – 159.

Al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah. (2016). Ru'ya al-Mamlakah 2030. Manshurat al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah, S. 39-41.

Nasher, Saleem Naji. (2017). Dawr al-Qiyadat al-Akademiyyah fi Tahqiq al-Meezah al-Tanaafusiyyah li Jami'at Dhimar [Risalat Ma'jistir Ghayr Munshurah]. Jami'at Dhimar.

Nafi', Said. (2018). Nahw Ru'ya Istratijiyyah li Dawr al-Jami'at fi Tad'eem Thaqafat Ri'ayat al-A'mal wa al-Ta'aleem al-Riyadi. al-Majallah al-'Arabiyyah li Dirasat al-Tarbiyyah wa al-Ijtima'iyyah, (A'dad 12), S. 5 – 51.

Nizam al-Jami'at. (2020). Min Manshurat al-Amana al-'Ammah li Majlis Shuun al-Jami'at.

Al-Hay'a al-'Ammah li al-Munash'at al-Saghirah wa al-Mutawassitah "Munshaat" monshaat.gov.sa.

Al-Yahya, Hessa Nasser. (2021). al-Qiyadat al-Akademiyyah fi Dhoo' al-Qiyadah al-Mawzue'ah. al-Majallah al-'Ilmiyyah li Jami'at al-Malik Faisal - al-Uloom al-Insaniyyah wa al-Idariyyah, Mujallad 22 (A'dad 2), S. 275 – 283.

المراجع الأجنبية: References

Avanzini, D. B. (2009). Designing Composite Entrepreneurship Indicators: An Application Using Consensus PCA. *World Institute for Development Economics Research*, (UNU-WIDER).

Alghamdi, Azala M. (2020). Entrepreneurial Leadership: The Perceived Concepts of Academic leaders at Saudi Universities. Albaha University *Journal of Human Sciences*, Issue 23 (25), 414 – 433.

El-Sweedy, Nesreen Ahmed. (2019). The Academic Entrepreneurship in Higher Education Institutions: Opportunities and Challenges. Arab *Journal of Training and Development Research – BENHA, 2*(6), 1-19.

Habacha, Aicha; Negra, Anissa; Mzoughi, Nabil. (2014, September 9-11). THE ROLE OF ENTREPRENEUR'S CHARACTERISTICS AND PERSONAL NETWORK IN THE INNOVATION ADOPTION IN TUNISIAN SMEs. [Paper Session]. *Saudi International Entrepreneurship Conference*, Riyadh, Saudi Arabia. 320 - 344.

Yusof, Mohar; Jain, Kamal Kishore. (2011). *Entrepreneurial Leadership and Academic Entrepreneurship in Malaysian Public Research Universities.* BHAVAN'S INTERNATIONAL JOURNAL of BUSINESS, Vol: 5, 2, 87-100.

Albakri, A. (2026). The Impact of a Proposed Educational Program on Mothers' Awareness of the Risks Involved in Minors Use of Social Media, *Journal of Educational Science, 14* (3), 295 - 327. 10.54643/1951-014-003-009

The Impact of a Proposed Educational Program on Mothers' Awareness of the Risks Involved in Minors Use of Social Media

Dr. Ayesha Ali Mohmmed Albakri
Associate Professor of Fundamentals of Education, Department of Educational Sciences,
College of Education Majmaah University
a.albakri@mu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of a proposed educational program in raising mothers' awareness of the dangers of their children's use of social media, and the statistically significant differences between the study sample's responses to the awareness of its dangers according to the variables of (educational qualification and age group). The study relied on the quasi-experimental method and used the training package and questionnaire as tools to implement the program and collect data. The study sample consisted of (30) mothers, The study concluded the effectiveness of the proposed educational program in raising mothers' awareness of the dangers of their children's use of social media. It also revealed a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean scores of the study sample in the pre- and post-application of awareness about the dangers of children's use of social media, favoring the post-application. Additionally, there was a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean scores of the study sample in raising mothers' awareness of the dangers of their children's use of social media, favoring the younger group. Furthermore, there was a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean scores of the study sample in raising mothers' awareness of the dangers of their children's use of social media, favoring those with higher educational qualifications.

Keywords: the society, Family, Religious and National Risks, Family and Social Risks, Health and Psychological Risks.

البكري ، عائشة. (2026). فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 295 - 327. 10.54643/1951-014-003-009

فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي

د. عائشة علي محمد البكري[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي ، والفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين استجابات عينة الدراسة في التوعية بمخاطرها تبعًا لمتغيري (المؤهل التعليمي ، والفئة العمرية) ، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ، واستخدمت الحقيبة التدريبية ، والاستبانة كأداة لتطبيق البرنامج وجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من (30) مفردة من الأمهات ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التربوي المقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي ، كما كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للوعي بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي ، وفرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي وذلك لصالح المجموعة الأصغر سنًا ، وفرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح حملة المؤهل الأعلى.

الكلمات المفتاحية: المجتمع ، الأسرة ، المخاطر الدينية والوطنية ، المخاطر الأسرية والاجتماعية ، المخاطر الصحية والنفسية.

(1) أستاذ أصول التربية المشارك بقسم العلوم التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة، a.albakri@mu.edu.sa

مقدمة:

يشهد المجتمع اليوم في عصر التحول الرقمي كثيرًا من التغييرات الجذرية ، التي من أبرز مظاهرها انتشار وسائل التواصل الاجتماعي ، والتي أضحت عنصرًا هامًا في حياة الأفراد ، وواقعًا لا مفر منه؛ مما يجعل التربية اليوم تواجه تحديًا كبيرًا نتيجة ما تحتويه هذه الوسائل من الأفكار ، وما تبثه من المحتوى الذي لا يلتزم بأطر معينة ، ولا ضوابط أخلاقية مما يجعله تحديًا للمجتمع عامة ، وللأسرة خاصة.

وتشير الإحصائيات الحديثة إلى ارتفاع نسبة مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في المملكة العربية السعودية ، حيث بلغ عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي بداية عام 2024 (29.10) مليون مستخدم ، بمتوسط مدة استخدام يومي تصل إلى ثلاث ساعات ، وإذا كان الشباب يمثلون 37% من إجمالي عدد السكان وفقًا لتقديرات الهيئة العامة للإحصاء فإن ذلك يعني أن ما يزيد على عشرة ملايين شاب يستخدمون تلك الوسائل (القفاري ، 2024).

وبما أن الأسرة هي نواة المجتمع؛ فصلاحها صلاح للمجتمع ، نتيجة لمسؤولياتها تجاه أفرادها وأبنائها ، غير أن الواقع الذي تعيشه الأسرة اليوم في ظل مجتمع التكنولوجيا يشكل تحديًا أمامها؛ حيث يحاول الأبناء التحرر من رقابة أسرهم ، والدخول إلى وسائل التواصل الاجتماعي ، والتعايش مع عالم افتراضي لا يكاد يخلو من حياتهم اليومية.

ويذكر دعبس (1996) أهمية رفع درجة الوعي بكافة الملابسات المختلفة المرتبطة بحياة الأسرة من الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والنفسية بغية تحقيق السعادة والاستقرار للأسرة والمجتمع ، خصوصًا وأن الأسرة المعاصرة تعيش في عالم متغير بعد اتساع شبكة الاتصالات ، وزيادة أدوات الاتصال ، وتنوعها ، وتمايزها ، وسرعتها.

ويشير حسيبة (2022) إلى دور الأسرة في عملية التنشئة؛ حيث تغرس في أفرادها ثقافتها ، وقيمها وكل ما يساعدهم على بناء وتكوين شخصيتهم بطريقة سوية ، كما لها دور كبير في تحقيق الضبط الاجتماعي ، وامتثال الفرد لمعايير المجتمع الذي ينتمي إليه ، واحترامه لكل ما هو متفق عليه من عادات وتقاليد وقيم ومعايير وقوانين رسمية ، حيث تعد القيم بالنسبة للأسرة المعيار الذي يوجه سلوك أفرادها وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم المختلفة.

ويحدد أمين (2016) مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: مواقع الإنترنت التي تقدم مجموعة من الخدمات للمستخدمين مثل المحادثة الفورية ، والرسائل الخاصة ، والبريد الإلكتروني ، والتدوين ، وتكوين الصداقات ، ومشاركة الصور والملفات ، وغيرها من الخدمات.

ويبرز الشاعر (2015) أهم خصائص مواقع التواصل الاجتماعي في كونها شاملة تلغي الحواجز الجغرافية والمكانية ، وتفاعلية يكون فيها الفرد مستقبل ومرسل في آن واحد ، وتستخدم الرموز والصور والمقاطع التي يسهل نقل فكرتها ، كما أنها وسيلة سهلة ومرنة يمكن لجميع فئات المجتمع استخدامها والتفاعل معها.

وفقًا لتقرير DataReportal (أكتوبر 2024) ، فإن أكثر التطبيقات شهرة واستخدامًا ، بل والأكثر تأثيرًا في مختلف المجالات هذه المواقع:

1. **واتساب** (WhatsApp): يُعد التطبيق الأساسي بين أشهر مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل اليومي ، سواء في المحادثات الشخصية أو التواصل بين الأفراد والجماعات.
2. **يوتيوب** (YouTube): المنصة المفضلة بين أشهر مواقع التواصل الاجتماعي لمشاهدة المحتوى التعليمي ، والترفيهي ، والإعلاني ، حيث يعتمد عليها الكثيرون في متابعة الأخبار والبرامج.
3. **سناب شات** (Snapchat): يحظى بشعبية كبيرة بين الفئات الأصغر سنًا لمتابعي أشهر مواقع التواصل الاجتماعي ، خاصة مع استخدام الفلاتر والقصص الفورية.
4. **تويتر** (Twitter): يعد المنصة الأولى بين أشهر مواقع التواصل الاجتماعي لمتابعة الأخبار العاجلة ، والنقاشات العامة ، كما يُستخدم في الحملات التسويقية.
5. **انستغرام** (Instagram): من أهم أدوات التسويق الإلكتروني والتجارة عبر الإنترنت ، ويستخدمه المؤثرون بشكل واسع.
6. **تيك توك** (TikTok): يشهد نموًا هائلًا ، حيث أصبح المنصة الأساسية بين أشهر مواقع التواصل الاجتماعي لصناع المحتوى الترفيهي والتسويقي.
7. **فيسبوك** (Facebook): لا يزال يحافظ على مكانته في الإعلانات الرقمية وإدارة المجتمعات التجارية.
8. **لينكدان** (LinkedIn): يشهد تزايدًا في عدد المستخدمين ، خاصة في الأوساط المهنية والقطاعات التوظيفية.

ويشير العمري (2023) إلى تنوع مواقع التواصل الاجتماعي التي يرتادها المراهقون ، مما يشير إلى التأثير الكبير لها ، وجاذبيتها ، وقدرتها على إشباع حاجاتهم ، حيث جاء في مقدمتها السناب شات بنسبة (16.1% ، ثم التويتر (15.8%) ، والواتس آب بنسبة (14.9%) ، واليوتيوب بنسبة (11.1%) ، والإنستغرام بنسبة (10.7%) ، والفيس بوك بنسبة (9.2%).

وقد تناولت الكثير من البحوث والدراسات العلمية موضوع وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيراتها على الأسرة والمجتمع بكثير من الاهتمام كدراسة أولان (Olan, 2024) التي هدفت إلى بحث تأثير الأخبار المزيفة المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي في قيم وعادات وتقاليد أفراد المجتمع ، وتم استخدام المنهج المسحي ، من خلال تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة على عينة بلغت (2234) مشاركًا عبر الإنترنت ، وقد أظهرت النتائج وجود انقسامات في القيم المجتمعية ، ولغط في الأخبار المزيفة ، وأوصت الدراسة بأهمية تكثيف الجهود في فهم مخاطر الأخبار المزيفة ، وتأثيرها على المجتمع ككل ، والتأكيد على أهمية وجود مراقبة مستمرة للأنشطة عبر الإنترنت ، وضمان التوعية حول كيفية التحقق من الأخبار ، ودعم المجتمعات المتضررة في مكافحة تأثير الأخبار المزيفة.

ودراسة الزاكياه (Azzaakiyyah, 2023) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على التفاعل الاجتماعي في المجتمع المعاصر ، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي ، حيث تم جمع البيانات من المصادر المختلفة ، مثل المجلات العلمية ، والكتب ، والتقارير البحثية ، وغيرها من المقالات ، والتي تغطي الفترة من 2014 إلى 2023 ، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أحدث تغيرات عميقة في أنماط التفاعل الاجتماعي في المجتمع المعاصر ، ولهذه الظاهرة تأثيرات معقدة ، بما في ذلك زيادة الاتصال العالمي ، والتغيرات في الطريقة التي يبني بها الأفراد هوياتهم الاجتماعية ، وتوفير منصة للحركات الإرهابية ، كما كشفت عن بعض التحديات التي تواجه الأسرة ، مثل العزلة الاجتماعية ، وانتشار المعلومات الضارة ، وقدمت الدراسة عدة توصيات أهمها: ضرورة تعزيز البرامج التعليمية التي تركز على محو الأمية الرقمية ، وأخلاقيات الإنترنت ، وضرورة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة للمشاركة في المناقشات البناءة ودعم الحركات الاجتماعية الإيجابية وبناء شبكات مفيدة.

ودراسة كانشن و جادهان (Kanchan & Gaidhane, 2023) التي هدفت إلى إجراء دراسة حول كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للحصول على المعلومات الصحية لأفراد المجتمع ، وتعديل السلوك ، والتأثير على السياسة ، وتعزيز التطوير المهني ، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، طبقت على عينة عشوائية من أفراد المجتمع الأوربي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من الفوائد والعيوب لاستخدام منصات التواصل الاجتماعي ، وأشارت إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي هي منصات تتمتع

بفرص عديدة لاستخدامها في تعديل السلوك ، والحملات الصحية ، كما أن لها عيوب كالانتهاكات الأخلاقية والقانونية وانتهاكات الخصوصية المحتملة ، وأوصت الدراسة بتقديم بعض اللوائح المقترحة والإرشادات لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من أجل تجنب تلك التحديات.

ودراسة السالم (2022) التي هدفت إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في الترويج للتطرف الفكري ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، تم تطبيقها على عينة بلغت (1602) من طلبة جامعة الكويت ، وكشفت نتائج الدراسة عن اتفاق غالبية أفراد العينة على أن الجماعات الإرهابية تنشر معتقدات خاطئة ، وأنها تمثل انحرافًا في الدين ، وأن مواقع التوصل الاجتماعي تروج للانحلال الأخلاقي ، ونشر الفرقة بين أفراد المجتمع ، وأوصت الدراسة بأهمية توعية الشباب بضرورة الاستخدام الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي ، وتوعية الأسر بدورهم التربوي في ذلك.

ودراسة محمد (2022) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي ، وتأثير هذا الاستخدام في الشعور بالاكتئاب والوحدة النفسية لديهم ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة (400) فرد من الشباب ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين إدمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ، وشعور الشباب بالاكتئاب ، وأوصت الدراسة بضرورة التوازن في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

بينما هدفت دراسة سحاري وبوهدة (2021) إلى الكشف عن تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الوسط الأسري ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة (300) فردًا من الشباب ، وكشفت الدراسة عن وجود تأثير سلبي لوسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية وهذا التأثير يتجلى في غياب الحوار الأسري ، وزيادة معدلات المشكلات داخل الأسر ، وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بين أفراد الأسرة من خلال الحملات التوعوية عبر مختلف وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع.

وهدفت دراسة علاونة (2020) إلى تحديد مدى التأثير الناتج عن مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية بمؤشراتها المختلفة على حياة الأفراد في المجتمع الفلسطيني ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وتكونت العينة

من (888) أسرة من سكان مدينة بيت لحم الفلسطينية ، وكشفت الدراسة عن كون الشباب هم أكثر مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي ، وأن أكثر النواحي الحياتية تأثرًا هي النواحي الاجتماعية ، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على التوعية من قبل مؤسسات التعليم ، والتحذير من السلبيات الناتجة عن الاستخدام السيء لوسائل التواصل الاجتماعي.

ودراسة بورني وبخوش (2020) التي هدفت إلى التعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الأسرة ، واستخدمت المنهج الاستقرائي ، وكشف الدراسة عن كون مواقع التواصل الاجتماعي واقع مفروض لا يستطيع أحد أن ينكره ، ولابد من التعامل معها بطريقة إيجابية ، والعمل على التقليل من خطورتها وأضرارها ، وأوصت الدراسة بترشيد استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ، وتوعية الآباء والأبناء في كيفية استثمارها بشكل سليم لا يؤثر على تماسك الأسرة واستقرارها.

ودراسة القحطاني (2019) التي هدفت إلى الكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي على قيم الطالب الجامعي ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة (800) مفردة من طلبة جامعة أم القرى ، وكشفت نتائج الدراسة على وجود أثر كبير في القيم الدينية والأخلاقية والاقتصادية للطالب ، وأوصت الدراسة بتوعية طلبة الجامعات بأهمية استخدام المحتوى النافع في مواقع التواصل الاجتماعي.

ودراسة الشبيب (2017) التي كشفت عن بعض آثار استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي ، ودور الأم في ضبطها ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة (204) من الأمهات اللاتي لديهن أبناء في سن المراهقة ، ولديهم أجهزة ذكية ويتابعون مواقع التواصل الاجتماعي ، وأشارت الدراسة للعديد من النتائج مثل: اتساع الفجوة بين الأبناء وبين أسرهم ، وأهمية دور الأم في تحقيق الرقابة على الأبناء فيما يتعلق بساعات الاستخدام ، والمواقع التي يرتادونها ، وأوصت الدراسة بأهمية متابعة الأبناء ، وتوجيههم لحسن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

ودراسة الجزار(2017) التي هدفت إلى التعرف على المخاطر الإلكترونية التي تواجه الأبناء في أثناء تعاملهم مع الإنترنت ، ورصد الأساليب التي تلجأ إليها الأسرة المصرية لتوفر الحماية لأبنائها من هذه المخاطر ، وقد اعتمدت الدراسة على العينة العشوائية من أولياء الأمور ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن نسبة(98.7%)

من أولياء الأمور أكدوا على أهمية التواصل الجيد مع الأبناء ، وفتح نقاشات معهم وتوعيتهم بالمخاطر ، التي قد يتعرضون لها خلال تعاملاتهم الإلكترونية عبر الإنترنت ، وأوصت الدراسة بضرورة تهيئة سبل الاستخدام الآمن للأجهزة الإلكترونية ، مثل: وضع الشاشة ، وارتفاع القدمين ، والإضاءة الملائمة ، وضرورة المحافظة على الخصوصية.

ودراسة المرزوق(2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الإنترنت في أنماط التفاعل الاجتماعي بين الفرد وأسرته ومجتمعه في مدينة الرياض ، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي ، وطبقت على عينة عشوائية قدرها(400) مستخدم للإنترنت ، وتم جمع المعلومات عن طريق الاستبانة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجلوس أمام الإنترنت لفترات طويلة سبب لهم مشكلات داخل المنزل ، وتقصير في بعض الواجبات الاجتماعية ، وأشغلهم عن التفاعل مع أفراد الأسرة ، وأدى إلى قلة خروجهم من المنزل.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم تغيرات كبيرة ومتسارعة في مجالات عديدة ، ومنها: مجال الاتصال؛ الذي يكاد يكون الأكثر تطورًا بينها ، حيث أفضت هذه التغيرات الكبيرة إلى ظهور العديد من وسائل التواصل الاجتماعي ، وإلى زيادة انتشار استخدامها بين الملايين حول العالم (الخضيري ، 2011).

وعلى الرغم من الإيجابيات التي تحملها وسائل التواصل الاجتماعي ، إلا أنها أحدثت الكثير من التأثيرات على الأفراد بشكل عام ، وعلى الأبناء بشكل خاص سواء على مستوى الفكر ، أو السلوك ، أو التقاليد والعادات.

حيث يؤكد كل من ناي وإربرنق (Nie & Erbring(2009, ، وفارس (2016) ، والعمري (2018) على أن فئة الشباب هم أكثر الفئات استخدامًا وتأثرًا بالثورة الرقمية ، الأمر الذي يجعلهم أكثر ميلًا واستهواءً للجلوس خلف الشبكة العنكبوتية ومتابعة مواقع التواصل الاجتماعي ، لإشباع حاجاتهم ومتطلباتهم ، في حين أن الكثير من هذه المواقع لا يقدم سوى الغث من المعلومات ، والمقاطع التي يكون ضررها أكثر من نفعها.

كما أكد فرج (2004) ، وعلاونة (2020) ، وكوين وروقرس (Coyne & Rogers , 2017) على وجود بعض الممارسات السلبية الناتجة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي

الإلكترونية كالتشهير ، والمضايقة ، والتحايل ، والابتزاز والتزوير ، ونشر بعض الصور والمواد الإباحية الفاضحة والخادشة للحياء ، تؤثر على الثقافة الإسلامية تحت مفاهيم الحرية والانفتاح وبناء العلاقات.

كما أشار كل من بلارمن (Bellarmin,2013) ، وأندرسون وجانق(Anderson&Jiang,2014) ، والحايك(2016) ، ولويزة وفطيمة(2018) ، واللعبون(2018) إلى أثر استخدام بعض مواقع التواصل الاجتماعي على نوع العلاقة داخل الأسرة كانعزال الأبناء لساعات طويلة في المنزل ، وانخفاض مستوى التفاعل مع الوالدين ،وتراجع قيم الحوار والمناقشة بينهم ، وقلة اللقاءات مع الأسرة ، وغياب الاحترام واللباقة في التعاملات الأسرية ولجوء الأبناء للكذب من أجل البقاء مدة أكبر في متابعة المواقع ، مما يشير إلى سهولة الغزو الثقافي عبر هذه الوسائل.

ويشير القحطاني (2019) إلى بعض تأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي على جوانب كثيرة من حياة الشباب حيث بلغت نسبة تأثيرها على القيم والدينية والأخلاقية (70.6%) ، وعلى القيم الاجتماعية والأسرية (61.2%) ، وعلى القيم الاقتصادية (67.45).

لقد أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي تنافس الأسرة في إعداد الأفراد والتواصل معهم على نحو يؤثر إيجابًا أو سلبًا ، وهنا يظهر دور الأسرة فهي المسؤولة عن سلامة المعتقد ، وصحة الفكر والسلوك (المري والمبارك ، 2024) ، باعتبارها المؤسسة التربوية الأولى والأهم في تربية الأبناء ، والمحافظة عليهم من أخطار هذه الوسائل ، وتحصينهم ضد تياراتها المنحرفة ، لقلة خبرتهم وإدراكهم لما حولهم ، ويتأكد هذا الدور في حق الأم ومسؤوليتها تجاه أبنائها باعتبارها أقرب إليهم ، وأكثر ملازمة لهم من الأب ، ولذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي؟

فروض الدراسة:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05 =>) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.

2. لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف الفئة العمرية.
3. لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف متغير المؤهل التعليمي.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي.
2. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف الفئة العمرية.
3. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف متغير المؤهل التعليمي.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

1. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع؛ فالتربية الأسرية المتوازنة لاسيما في هذا العصر ضرورة للمحافظة على الأبناء من المخاطر التي تحدق بهم في العالم الافتراضي الذي يميلون للعيش فيه.
2. أهمية وسائل التواصل الاجتماعي وانتشارها السريع ، والدور الذي تؤديه في التأثير على الناشئة الذين يعوّل عليهم بناء المجتمعات.
3. تزايد اهتمام المؤسسات التربوية بمعالجة مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على النشء والحد من آثارها السلبية.

ب. الأهمية التطبيقية:

وتكمن في نتائجها وتوصياتها والتي تسهم في إفادة كل من:

- **الأسرة:** من خلال الاستفادة من البرنامج التربوي المقترح في عملية الاهتمام بتوجيه الأبناء وحثهم على الاستخدام الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي.
- **المربين العاملين في ميدان التربية:** إذ تقدم مجموعة من الخبرات والممارسات التربوية التي تسهم في تربية الأبناء ، وحمايتهم من مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي.
- **المجتمع:** من خلال الجهود البحثية في مجال التربية لاستثمار توصيات هذه الدراسة في نشر الوعي حول وسائل التواصل الاجتماعي ، ومواجهة تحدياتها المختلفة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تحددت في التعرف على فاعلية برنامج تربوي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأمهات عددهن (30) مفردة من الأمهات اللاتي تتراوح أعمارهن بين (35- 56).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(1445/ 2024).
- **الحدود المكانية:** المجتمع المحلي من سكان منطقة عسير(أبها ، خميس مشيط ، أحد رفيدة).

مصطلحات الدراسة:

فاعلية Effectiveness:

عرفها العميري (2019) بأنها:" الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة".

برنامج تربوي Educational programme:

عرفه تايلور (1976) بأنه: " مجموعة خبرات وأساليب تربوية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وإيصالها للمتعلم ، والتي تسهم في توفير معلومات ومهارات وحل مشكلات".

توعية Awareness:

عرفها داكنس (Dawkins, 2006) بأنها:" نشاط يهدف لتركيز انتباه مجموعة واسعة من الناس إلى مسألة أو قضية معينة".

الأمهات Mothers:

أم كل شيء: "أصله وعماده ، وأم كل شيء معظمه ، يقال لكل شيء اجتمع معه غيره فضمه إليه أمه (أبو عوض ، 1967)".

مخاطرRisk:

عرفها المعجم الوسيط (1898) بأنها:" المخاطر من خطر ، وخطر الأمر إذا كان مؤديًا للهلاك والتلف ، وهو حدث محتمل أن يسبب ضرر أو خسارة ، أو أن يؤثر على القدرة في تحقيق الأهداف".

وسائل التواصل الاجتماعي Social media:

عرفها بويد (Boyd, 2017) بأنها:" منصات على الإنترنت تسمح بنشر وتبادل وإنشاء المحتوى ، كما أنها منصات للتواصل مع الآخرين".

التعريف الإجرائي:

محتوى علمي منظم ومخطط يحتوي على مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات وما يرتبط بها من أنشطة وتدريبات ، مقدّم لمجموعة من الأمهات لتبصيرهن بالجوانب المختلفة لوسائل التواصل الاجتماعي ، والتعرف على المخاطر والأضرار الدينية والوطنية ، والنفسية والاجتماعية والصحية والنفسية التي قد يتعرض لها الأبناء جراء استخدامهم السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة الإجراءات العلمية التالية:

1. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع تطبيق استبانة لقياس مدى وعي الأمهات بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي قبل وبعد البرنامج.

2. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من مجموعة من الأمهات ، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة لضمان تمثيلهن للمجتمع الأصلي ، وبلغ عددها (30) مفردة ممن تتراوح أعمارهن بين (35- 56).

توزيع عينة الدراسة طبقًا للمتغيرات:

جدول (1)

توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة

المؤهل التعليمي	الفئة العمرية		المجموع
	من سن (46–56)	من سن (35–45)	
ثانوي فأقل	11	0	11
بكالوريوس فأعلى	0	19	19
المجموع	11	19	30

3. أدوات الدراسة:

تتحدد الأدوات بحسب طبيعة الدراسة ، وأهدافها ، وعينتها ، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في توعية الأمهات بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء ، فقد تطلب ذلك بناء استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: المخاطر الدينية والوطنية.
- البعد الثاني: المخاطر الأسرية والاجتماعية.
- البعد الثالث: المخاطر الصحية والنفسية.

كما تم تصميم حقيبة تدريبية لتدريب أفراد عينة الدراسة وزيادة وعيهن بمخاطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأساليب الحد منها ، وقد شملت على: الأهداف ، والمحتوى التربوي ، والطرق والإستراتيجيات المستخدمة ، والتقنيات المناسبة ، والأنشطة المصاحبة ، والقراءات الخارجية ، وأساليب التقويم ، وأدواته.

الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج:

1. ارتباط موضوعات الجلسات بأهداف البرنامج التربوي.
2. مراعاة الحداثة والشمول والتنوع في البرنامج التربوي.
3. استخدام التقنيات والوسائل والأنشطة والأساليب وأدوات التقويم المتنوعة.

أهداف البرنامج المقترح:

1. التعرف على نشأة مواقع التواصل الاجتماعي والمجتمعات الافتراضية.
2. توضيح مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي وأهم مميزاتها.
3. التعرف على أنواع وسائل التواصل الاجتماعي وأكثرها انتشارًا واستخدامًا.
4. تحديد مزايا وإيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي.
5. الكشف عن الأضرار الدينية والوطنية ، والأسرية والاجتماعية ، والصحية والنفسية لمواقع التواصل الاجتماعية.
6. تقديم مجموعة من الأساليب والطرق المناسبة للحد من الأضرار الناجمة عن الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي.

المبادئ التي يقوم عليها البرنامج:

1. الالتزام بالتعليمات.
2. احترام الوقت.
3. العمل الجماعي التعاوني.
4. المشاركة الفعالة.
5. تنفيذ المهام والأنشطة الواردة في البرنامج.

الطرائق والإستراتيجيات المستخدمة:

إستراتيجية المناقشة ، إستراتيجية الخرائط الذهنية ، إستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية التعلم التعاوني.

التقنيات والوسائل التربوية:

الحقيبة التدريبية ، جهاز الحاسب الآلي والداتاشو ، السبورة الذكية ، الوسائط المتعددة (الصور والملصقات ومقاطع الفيديو).

أساليب التقييم المستخدمة:

الملاحظة ، المناقشات الحرة ، التطبيقات العملية ، العروض التقديمية.

الأنشطة المصاحبة:

الأنشطة الفردية والجماعية ، القراءة الحرة ، طرح الأفكار ، التلخيص ، الاستنتاج ، كتابة التقارير.

مخرجات الأداء المتوقعة:

يتوقع بعد الانتهاء من التدريب على محتوى البرنامج المقترح أن تكون المتدربة قادرة على:

1. تقديم تقرير شامل حول مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء.
2. تحديد التحديات التي تواجه الأسرة مع أبنائها عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
3. استنتاج الأساليب والطرق المناسبة للحد من الأضرار الناجمة عن الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي.

حساب المعاملات العلمية للاستبانة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين ، وتم التعديل في ضوء آرائهم.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد وبالدرجة الكلية للاستبيان ، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات استبانة مخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي

المخاطر الدينية والوطنية			المخاطر الأسرية والاجتماعية			المخاطر الصحية والنفسية		
م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0,660**	0,668**	8	0,665**	0,786**	15	0,708**	0,397*
2	0,702**	0,535**	9	0,759**	0,641**	16	0,621**	0,661**
3	0,638**	0,638**	10	0,547**	0,642**	17	0,738**	0,633**
4	0,637**	0,637**	11	0,614**	0,617**			
5	0,678**	0,743**	12	0,622**	0,622**			
6	0,645**	0,872**	13	0,825**	0,687**			
7	0,585**	0,786**	14	0,712**	0,652**			

** إحصائيًا عند مستوى 0,01 * دال عند مستوى 0,05

يتضح من نتائج الجدول (2) أن جميع مفردات الاستبانة لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة البعد ، وبالدرجة الكلية للاستبانة ، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ، والذي يعني أن المفردات تشترك في قياس الوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء ، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة ، والدرجة الكلية ويوضح ذلك الجدول (3).

جدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستبانة ككل

البعد	المخاطر الدينية والوطنية	المخاطر الأسرية والاجتماعية	المخاطر الصحية والنفسية
الارتباط بالدرجة الكلية	0,783**	0,778**	0,792**

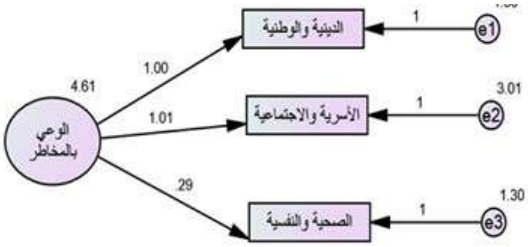
** إحصائيًا عند مستوى 0,01 * دال عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول (3) أن الاستبانة تمتع بدرجة عالية من الصدق.

الصدق العاملي التوكيدي:

تم اختبار التحليل العاملي التوكيدي لاختبار مدى مطابقة نموذج اشتق من نظرية ما لمجموعة من البيانات ، وبناء عليه تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج

(Amos) الإصدار (26) عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام ، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للاستبانة تنتظم حول عامل كامن واحد ، وأسفرت النتائج عن تشبع مفردات الاستبانة على عامل كامن واحد ويبين الشكل (1) التالي التمثيل المخطط للتحليل العاملي التوكيدي للاستبانة.



شكل (1): نموذج التحليل العاملي التوكيدي للاستبانة الوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء

ويوضح الجدول (4) التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج.

جدول (4)

مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
مربع كاي (k^2)	0	غير دالة	0
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2 /df)	0	صفر إلى 5	من صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1	صفر إلى 1	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	1	صفر إلى 1	1
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	1	صفر إلى 1	1
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	0,502	صفر إلى 1	0

بالنسبة لمؤشرات مطابقة النموذج لبيانات استبانة واقع الوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء ، فكانت النتائج جيدة حيث بلغت قيمة مربع كاي (0) وهي غير دالة عند مستوى (0,05) وبلغت نسبة (مربع كاي / درجات الحرية) (0) وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) (0,502) وجميعها تدل على تمتع نموذج التحليل العاملي التوكيدي بدرجة جيدة من المطابقة لبيانات الاستبانة ، وبذلك تكون الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق.

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول (5) معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (5)

معامل ألفا كرونباخ للثبات

البعد	المخاطر الدينية والوطنية	المخاطر الأسرية والاجتماعية	المخاطر الصحية والنفسية	الاستبانة ككل
ألفا كرونباخ للثبات	0,811	0,818	0,812	0,819

وبلغ معامل الثبات (0,819) وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

حساب الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين (المفردات فردية الرتبة ، والمفردات زوجية الرتبة) ، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي الاستبانة ، وحساب معامل ثبات الاستبانة ككل كما يوضحه الجدول (6) التالي:

جدول (6)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الاستبانة	سبيرمان براون	جتمان
الوعي بالمخاطر	0,854	0,849

وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيًا مما يعني ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ، والاستبيانة ، وتفسير هذه النتائج؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في توعية الأمهات بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء.

اختبار صحة الفروض:

اختبار صحة الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، أكبر درجة ، أصغر درجة) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاستبانة كما تم حساب المتوسط الوزني ، حيث تضمنت الاستجابة على كل مفردة اختيار أحد ثلاث بدائل تعبر عن درجة الاستجابة (كبيرة (3) ، متوسطة (2) ، ضعيفة (1)) ، وتم الحكم على مستوى الوعي وذلك وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة الدراسة وذلك على النحو التالي:

جدول (7)

مقياس دلالة المتوسط الوزني المرجح

مستوي الوعي	المتوسط الوزني المرجح	
	إلى	من
ضعيف	1,66	1
متوسط	2,33	1,67
كبير	3	2,34

كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8)

الإحصاءات الوصفية لدرجات التطبيقين للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء

البعد	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	المتوسط الوزني	المستوى
المخاطر الدينية والوطنية	القبلي	30	11,13	2,40	7	17	1,59	منخفض
	البعدي	30	16,87	2,47	14	21	2,41	مرتفع
المخاطر الأسرية والاجتماعية	القبلي	30	10,63	2,28	7	18	1,52	منخفض
	البعدي	30	17,10	2,82	14	20	2,44	مرتفع
المخاطر الصحية والنفسية	القبلي	30	4,83	1,15	3	7	1,61	منخفض
	البعدي	30	7,10	1,32	5	9	2,37	مرتفع
مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي	القبلي	30	26,60	3,29	21	45	1,56	منخفض
	البعدي	30	41,07	5,57	35	60	2,42	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن متوسط درجات التطبيق البعدي بالنسبة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (41,07) وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق

القبلي الذي بلغ (26,60) درجة ، وبحساب المتوسط الوزني ومستوى الوعي لدي العينة في التطبيقين نلاحظ أن مستوى الوعي قبل تطبيق البرنامج منخفض ، بينما مستوى الوعي بعد تطبيق البرنامج مرتفع ، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (البرنامج التربوي) ، وذلك بالنسبة للوعي ككل الأبعاد الفرعية.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة: تطبيق متكرر) ، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين اتضح ما يلي:

جدول (9)

نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين

البعد	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوي الفاعلية والأثر
المخاطر الدينية والوطنية	5,73	3,18	9,865	29	مستوي 0,01	0,77	1,83	أثر كبير وفعالية مرتفعة
المخاطر الأسرية والاجتماعية	6,47	3,03	11,707	29	مستوي 0,01	0,83	2,17	أثر كبير وفعالية مرتفعة
المخاطر الصحية والنفسية	2,27	1,39	8,945	29	مستوي 0,01	0,73	1,66	أثر كبير وفعالية مرتفعة
مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي	14,47	5,31	14,92	29	مستوي 0,01	0,88	2,77	أثر كبير وفعالية مرتفعة

يتضح من الجدول (9) أن قيمة " ت" المحسوبة (14,92) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذو المتوسط الأكبر).

مما يعني قبول الفرض: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.

ويتضح مما سبق وجود فروق ونتائج ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي؛ ولكن تسليمًا بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته ، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب الفعالية وحجم الأثر

وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا ، ولذلك وجب استخدام اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيًا ، وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها ، ومن هذه الأساليب المناسبة للدراسة الحالية اختبار مربع إيتا(η^2) ، واختبار حجم الأثر (d) ، ويهدف اختبار مربع إيتا (η^2) إلى تحديد النسبة من تباين المتغير التابع تعود للمتغير المستقل كالتالي:

1. قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج التطبيقين للاستبانة (0,88) وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية ، والدلالة العملية ومقدارها (0,14) ، وهي تعني أن (88%) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين يرجع إلى متغير المعالجة التجريبية ، أي أن (88%) من التباين بين التطبيقين في الاستبانة يمكن تفسيره بسبب المعالجة التجريبية التي تعرضت لها العينة ، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = (2,77) ، وهي أكبر من (0,80) ، مما يدل على مستوى الأثر الكبير.
2. جميع قيم مربع إيتا أكبر من (0,14) ، وجميع قيم حجم الأثر أكبر من (0,80) بالنسبة للأبعاد الفرعية ، أي أن هناك فعالية وأثر كبير ومهم للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أولان(2024) التي أكدت تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على وجود الانقسامات المجتمعية ، ولغط الأخبار المزيفة ، ودراسة الزاكياه(2023) التي كشفت عن وجود تحديات كبيرة أمام الأسرة في تربية أبنائها كالعزلة الاجتماعية ، وانتشار المعلومات الضارة ، ودراسة السالم(2022) التي كشفت عن وجود جماعات إرهابية تنشر معتقدات خاطئة على مواقع التواصل الاجتماعي وتروج للانحلال الأخلاقي ، ودراسة سحاري وبوهدة(2021) التي كشفت عن غياب الحوار الأسري ونشوء المشكلات داخل الأسرة بسبب وسائل التواصل الاجتماعي وتعزي الباحثة ذلك إلى الساعات الطويلة التي يقضيها الأبناء على مواقع التواصل الاجتماعي بعيدًا عن مراقبة ومتابعة الوالدين ، وخاصة الأم كونها الأكثر توجدًا وقربًا من الأبناء.

مما يتطلب أهمية توجيه الأبناء ومتابعتهم وترشيد استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي وهذا ما أو صت به دراسة الجزار (2017) ، التي أوصت أولياء الأمور بالتواصل الجيد مع الأبناء ، وفتح نقاشات معهم وتوعيتهم بالمخاطر ، التي قد يتعرضون لها خلال تعاملاتهم الإلكترونية عبر الإنترنت ، سواء كانت مخاطر دينية أو اجتماعية أو نفسية.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف الفئة العمرية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، المتوسط الوزني) لدرجات المجموعتين (فئة 35 - 45 سنة ، فئة 46 - 56 سنة) في التطبيق البعدي للاستبانة ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين غير المتساويتين في عدد الأفراد ، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة اتضح ما يلي:

جدول (10)

نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين

البعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى الوعي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المخاطر الدينية والوطنية	46 – 56 سنة	11	14,45	1,69	2,06	متوسط	6,085	28	مستوى 0,01
	35 – 45 سنة	19	18,26	1,63	2,61	مرتفع			
المخاطر الأسرية والاجتماعية	46 – 56 سنة	11	14,36	1,96	2,05	متوسط	6,015	28	مستوى 0,01
	35 – 45 سنة	19	18,68	1,86	2,67	مرتفع			
المخاطر الصحية والنفسية	46 – 56 سنة	11	6,00	0,77	2	متوسط	4,452	28	مستوى 0,01
	35 – 45 سنة	19	7,74	1,15	2,58	مرتفع			
مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي	46 – 56 سنة	11	34,82	2,96	2,05	متوسط	9,254	28	مستوى 0,01
	35 – 45 سنة	19	44,68	2,73	2,63	مرتفع			

يتضح من الجدول (10) أن متوسط درجات مجموعة (35 - 45 سنة) بالنسبة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (44,68) وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة (46 - 56 سنة) الذي بلغ (34,82) درجة من الدرجة النهائية ، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاستبانة لصالح مجموعة (35 - 45 سنة) ، ويتضح من الجدول أن مستوى الوعي مرتفع لدى الفئة العمرية (35 - 45 سنة) ، وأن مستوى الوعي متوسط لدى الفئة العمرية (46 - 56 سنة).

كما يتضح من الجدول (10) أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (9,254) ، وقد تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح الأصغر سنًا (ذات المتوسط الأكبر) ، وذلك بالنسبة للاستبانة ككل الأبعاد الفرعية.

وبالتالي تم قبول الفرض: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الأمهات للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء وذلك لصالح المجموعة الأصغر سنًا ذلك بالنسبة للاستبانة ككل والأبعاد الفرعية.

مما يعني أهمية دور الأسرة وخاصة الأم في تحقيق الرقابة والتوجيه المستمر للأبناء وتحصينهم مما يبث على وسائل التواصل الاجتماعي ، حيث اتضح أن الأمهات الأقل سنًا هن أكثرًا وعيًا وإدراكًا لمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي كونهن أكثر اهتمامًا واطلاعًا ومتابعة لما يستجد في وسائل التواصل الاجتماعي ، بينما الفئة الأكثر سنًا هن أقل اهتمامًا بوسائل التواصل الاجتماعي ، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كانشن وجادهان(2023) التي كشفت عن وجود نتائج سلبية لوسائل التواصل الاجتماعي كالانتهاكات الأخلاقية والقانونية ، وانتهاكات الخصوصية ، ودراسة القحطاني(2019) التي كشفت عن وجود تأثير على قيم الشباب بسبب بعض المواقع الاجتماعية ، ودراسة الشبيب(2017) التي كشفت عن اتساع الفجوة بين الأبناء وأسرهم ، ودراسة المرزوقي(2015) التي كشفت عن أخطار الجلوس أمام الإنترنت لفترات طويلة وأبرزها المشكلات الأسرية ، والتقصير في بعض الواجبات الاجتماعية ، والانشغال عن التفاعل مع أفراد الأسرة ، وحب الوحدة والعزلة مع العالم الافتراضي.

اختبار صحة الفرض الثالث:

لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى (<= 0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف متغير المؤهل التعليمي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، المتوسط الوزني) لدرجات المجموعتين (ثانوية فأقل - بكالوريوس فأعلى) في التطبيق البعدي للاستبانة ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين

المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين غير المتساويتين في عدد الأفراد ، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة اتضح ما يلي:

جدول (11)

نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين

البعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى الوعي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المخاطر الدينية والوطنية	ثانوية فأقل	11	15	2,24	2,14	متوسط	3,807	28	مستوى 0,01
	بكالوريوس فأعلى	19	17,95	1,93	2,56	مرتفع			
المخاطر الأسرية والاجتماعية	ثانوية فأقل	11	15,18	2,86	2,17	متوسط	3,275	28	مستوى 0,01
	بكالوريوس فأعلى	19	18,21	2,18	2,60	مرتفع			
المخاطر الصحية والنفسية	ثانوية فأقل	11	6,00	0,77	2	متوسط	4,452	28	مستوى 0,01
	بكالوريوس فأعلى	19	7,74	1,15	2,58	مرتفع			
مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي	ثانوية فأقل	11	36,18	4,85	2,13	متوسط	4,889	28	مستوى 0,01
	بكالوريوس فأعلى	19	43,89	3,73	2,58	مرتفع			

يتضح من الجدول (11) أن متوسط درجات مجموعة (بكالوريوس فأعلى) بالنسبة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (43,89) ، وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة (ثانوية فأقل) الذي بلغ (36,18) درجة من الدرجة النهائية ، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاستبانة لصالح مجموعة (البكالوريوس فأعلى) ، ويتضح من الجدول أن مستوى الوعي مرتفع لدى المؤهل التعليمي (بكالوريوس فأعلى) ، وأن مستوى الوعي متوسط لدي فئة المؤهل التعليمي (ثانوية فأقل).

كما يتضح من الجدول (11) أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (4,889) ، وقد تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح حملة البكالوريوس فأعلى (ذات المتوسط الأكبر) ، وذلك بالنسبة للاستبانة ككل والأبعاد الفرعية.

وبالتالي تم قبول الفرض: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات العينة للوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على التربية في المجتمع السعودي وذلك لصالح مجموعة المؤهل الأعلى ذلك بالنسبة للاستبانة ككل والأبعاد الفرعية.

وتعزي الباحثة ذلك لكون الحاصلات على التعليم العالي هن أكثر مهارة وقدرة على متابعة المستجدات ، وأكثر اطلاعًا وإحاطة بمجريات الأحداث من حولهن لامتلاكهن لمهارات قد لا يمتلكنها من هن أقل منهن في التعليم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.26)
2. التحليل الإحصائي الوصفي للمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، وأكبر درجة ، وأصغر درجة.
3. اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.
4. اختبار(ت) للمقارنة بين مجموعتين غير مستقلتين.
5. اختبار التحليل البعدي مربع إيتا وحجم الأثر.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أولًا: نتائج الدراسة.

1. فاعلية البرنامج التربوي المقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الأمهات للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي ، وذلك لصالح المجموعة الأصغر سنًا.
4. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات العينة للتوعية بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي ، وذلك لصالح حملة المؤهل الأعلى.

ثانيًا: التوصيات.

1. تطبيق البرنامج التربوي المقترح في توعية الأمهات بمخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي والاستفادة منه في ميادين التربية.
2. توفير برامج تربوية مساعدة للأم في معالجة فرط استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي.
3. نشر الوعي عبر وسائل الإعلام ، ومؤسسات المجتمع المدني ، وإيضاح الرؤى حول مخاطر استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي.
4. تشجيع استخدام الحوار الأسري ، وعقد الجلسات العائلية مع الأبناء ، وإشراكهم في مناقشة القضايا التي تهم الأسرة.
5. معالجة إدمان الأبناء لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من خلال تخصيص أيام نهاية الأسبوع والإجازات للتنزه العائلي ، بعيدًا عن شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
6. الاهتمام بالفعاليات والأنشطة والمناسبات المختلفة لشغل فكر الأبناء ، وصرف تفكيرهم عن وسائل التواصل الاجتماعي وخطرها.
7. العمل على اكتشاف مواهب الأبناء ، وشغل وقت فراغهم بتنمية مواهبهم وممارستهم للألعاب الرياضية ، والمسابقات المشوقة.
8. تعزيز القيم الإيجابية التي تحملها وسائل التواصل الاجتماعي ، وصرف اهتمام الأبناء لاستثمار ما تقدمه من برامج إيجابية كالثقافة ، ونقل المعلومات المفيدة ، وتنمية العقل والفكر
9. اتخاذ ضوابط حازمة ، وتفعيل قوانين صارمة لصغار السن من الأبناء ، ومنعهم من الدخول على بعض المواقع والتطبيقات الخطرة على أفكارهم ومعتقداتهم.

ثالثًا: المقترحات.

1. إجراء دراسة مماثلة حول دور المؤسسات التعليمية في توعية الطلبة بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي.
2. إجراء دراسة حول دور مؤسسات الإعلام في الحد من مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي على الشباب.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أمين ، رضا عبدالواجد. (2016). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية دراسة ميدانية في ضوء نظريتي الحتمية التكنولوجية والقيمية ، *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان* ، (6) ، 97- 134.

أبو عوض ، أحمد محمد. (1967). *موسوعة التفسير الموضوعي*: https://www.manhal.net/art/s/14176

بورني ، نسيم وبخوش ، وليد. (2020). مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الأسرة ، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع* ، 9(3) ، 289- 314.

الجزار ، هالة (2017). الدور التربوي للأسرة في تحقيق استخدام الكتروني امن لأبنائها من وجهة نظر أولياء الأمور ، *مجلة التربية* ، جامعة الأزهر ، (175) ، 696- 741.

الحايك ، سحر. (2016). *فاعلية برنامج لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في تنشئة الأطفال من قبل الأمهات في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

حسيبة ، لول. (2022). التربية الأسرية: دلالة المفهوم ، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية* ، (2) ،69- 84.

دعبس ، محمد يسري إبراهيم. (1996). *التربية الأسرية وتنمية المجتمع ، رؤية في أنثروبولوجيا الزواج والأسرة والقرابة ، سلسلة الأسرة التربوية* ، دار المؤلف ، الإسكندرية ، مصر.

السالم ، فاطمة. (2022). مواقع التواصل الاجتماعي والتطرف الفكري ، دراسة على عينة من طلبة جامعة الكويت ، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام* ،79 ، 611- 643.

سحاري ، مصطفى وبوهدة ، خير الدين. (2021). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية ، دراسة ميدانية على عينة من الأسر في ولاية المدية ، *مجلة البحوث والدراسات العلمية* ، 15(1) ، 51- 72.

الشاعر ، عبد الرحمن إبراهيم. (2015). *مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني* ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

الشبيب ، هنا سعد. (2017). دور الأم في ضبط استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الأمهات في مدينة الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - *الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية ، المجلة الاجتماعية* ، 21 ، 247- 284.

علاونة ، عبد المجيد نايف. (2020). أثر مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية على حياة الأقراد داخل المجتمع الفلسطيني ، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* ، 4(4) ،38-1.

العمري ، عبد الرحمن عبد الله. (2023). الأبعاد الاجتماعية لاستخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي دراسة وصفية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة ، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية* ، 26(3) ، 139- 171.

العميري ، فهد. (2019). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة ، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، 4(2) ،167- 206.

فارس ، كاتب ودنيا ، عقون. (2016). *أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على سلوك الشباب الجزائري ، دراسة نصفية مسحية على عينة من شباب أم البواقي* ، منشورات جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي ، الجزائر.

فرج ، إيمان. (2004). الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للشباب والمراهقة ، *المنتدى العربي للسكان ، بيروت* ،19.

القحطاني ، فهد عائض فهد. (2019). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على قيم الطالب الجامعي في جامعة أم القرى ، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، 11 (1) ، 1- 38.

القفاري ، عبدالله سليمان.(2024). وسائل التواصل الاجتماعي والقدوة لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية* ، 17(3) ، 277- 294.

اللعبون ، جميلة محمد. (2018). دور الأسرة في الحد من تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية دراسة مطبقة على عينة من الأسر السعودية بمدينة الرياض ، جمعية الاجتماعيين في الشارقة ، 35(137) ، 37- 80.

لويزة ، حسروميا. (2018). جودة العلاقات الوالدية مع الأبناء في ظل تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي: موقع يوتوب نموذجًا: دراسة ميدانية بمدينة باتنة ، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، (33).

محمد ، وليد محمد الهادي. (2022). استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بمستوى الشعور بالاكتئاب والوحدة النفسية لدى الشباب المصري ، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام* ، 79 ، 1-47.

المري ، عهد عبد الهادي ، المبارك ، أم العز يوسف. (2024). دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من انحراف الأطفال بسبب مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية بالهفوف بمحافظة الأحساء ، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، 51(5) ، 74-60.

المرزوق ، فاطمة.(2015). *الآثار السلبية الناجمة عن استخدام الإنترنت على أنماط التفاعل الاجتماعي في إطار الأسرة السعودية* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الجوف.

المعجم الوسيط. (1898). المكتبة الشاملة. https://shamela.ws/book/7028

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Al-'Amiri, A. R. A. (2018). Al-Ab'ad al-Ijtima'iyah li-Istikhdamat al-Murahiqin li-Wasa'il al-Tawasul al-Ijtima'i: Dirasah Wasfiyah 'ala 'Aynah min Talabat al-Marhalah al-Thanawiyah bi-Madinat Jeddah. *Majallat Jami'at Malik 'Abd al-'Aziz lil-Adab wal-'Ulum al-Insaniyah, 26*(3), 139-171.

Abu 'Awad, A. (1967). *Mawsū'ah al-Tafsīr al-Mawḍū'ī.* https://www.manhal.net/art/s/14176

Al-'Umayri, F. (2019). Bina' Wahdah Ta'limiyah Qaimah 'ala al-Tanshi'ah al-Istimlakiyah wa-Qiyas Fa'iliyataha fi Iksab al-Mafahim al-Istimlakiyah wal-Wa'y al-Istimlaki li-Tullab al-Saff al-Sadis al-Ibtidai bi-Madinat Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-Jami' fi al-Dirasat al-Nafsiyah wal-'Ulum al-Tarbawiyah, 4*(2), 167-206.

Alawnah, A. M. N. (2020). Athar Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i al-Iliktruniyah 'ala Hayat al-Afrad Dakhil al-Mujtama' al-Filastini. Al-*Majallah al-'Arabiyah lil-'Ulum wa-Nashr al-Abhath, 4*(4), 1-38.

Al-Hayek, S. (2016). *Fa'iliyat Barnamaj li-Ta'dil Ba'd Asalib al-Mu'amalah al-Walidiyah al-Khati'ah fi Tanshi'at al-Atfal min Qibal al-Ummahat fi Qita' Ghazza*. Risalat Majistir Ghayr Manshurah, Al-Jami'ah al-Islamiyah, Ghazza.

Al-La'abun, J. M. (2018). Dawr al-'Usrah fi al-Had min Ta'thir Istikhdam Wasa'il al-Tawasul al-Ijtima'i 'ala al-'Alaqat al-Usariyah. *Jami'yat al-Ijtima'iyin fi Sharjah, 35*(137), 37-80.

Al-Qahtani, F. 'A. F. (2019). Athar Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i 'ala Qiyam al-Talib al-Jami'i fi Jami'at Umm al-Qura. *Majallat Jami'at Umm al-Qura lil-'Ulum al-Tarbawiyah wal-Nafsiyah, 11*(1), 1-38.

Al-Qafārī, 'Abd Allāh Sulaymān. (2024). Wasā'il al-Tawāṣul al-Ijtima'i wal-Qudwah ladā Ṭalabah Jāmi'at al-Imām Muḥammad bin Su'ūd al-Islāmiyyah, *Al-Majallah al-Urduniyyah lil-'Ulūm al-Ijtima'iyyah, 17*(3), 277-294.

Al-Salim, F. (2022). Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i wal-Tatarruf al-Fikri: Dirasah 'ala 'Aynah min Talabat Jami'at al-Kuwait. Al-*Majallah al-Misriyah li-Buhuth al-I'lam, 79*, 611-643.

Al-Sha'er, A. R. I. (2015). *Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i wal-Suluk al-Insani*. Dar Safa' lil-Nashr wal-Tawzi', 'Amman.

Al-Shabib, H. S. (2017). Dawr al-'Um fi Dabt Istikhdam al-Atfal li-Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i: Dirasah Maydaniyah 'ala 'Aynah min al-Ummahat fi Madinat al-Riyadh. *Al-Majallah al-Ijtima'iyah, 21,* 247-284.

Amin, R. A. (2016). Ta'thir Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i 'ala al-'Alaqat al-Ijtima'iya Dirasah Maydaniyah fi Daw' Nazariyat al-Hatmiyah al-Taknolojiyah wal-Qiyamiyah. *Al-Majallah al-'Ilmiyah li-Buhuth al-'Alaqat al-'Ammah wal-I'lan, 6,* 97-134.

Bourni, N., & Bekhouch, W. (2020). Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i wa Ta'thiraha 'ala al-Usrah. *Majallat 'Ulum al-Insan wal*

Mujtama', 9(3), 289-314. Al-Jazzār, H. (2017). Al-Dawr al-Tarbawī lil-Usrah fi Taḥqīq Istikhdām Iliktrūnī Amān li-Abnā'ihā min Wajhat Nazar Awliyā' al-Umūr, *Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar, (175)*, 696-741.

Da'bas, M. Y. I. (1996). *Al-Tarbiyah al-Usariyah wa Tanmiyat al-Mujtama': Ru'yah fi 'Anthrubulujia al-Zawaj wal-'Usrah wal-Qaraba.* Silsilat al-'Usrah al-Tarbawiyah, Dar al-Mu'allif, Al-Iskandariyah, Misr.

Dawkins ، Richard (2006). *The God Delusion*. Published 2006 by Bantam Press a division of Transworld Publishers.

Faraj, I. (2004). *Al-Ab'ad al-Ijtima'iyah wal-Iqtisadiyah wal-Thaqafiyah lil-Shabab wal-Murahiqah.* Al-Muntada al-'Arabi lil-Sukkan, Bayrut.

Faris, K., & Donya, 'A. (2016). *Athar Istikhdam Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i 'ala Suluk al-Shabab al-Jaza'iri: Dirasah Nisfiyah Mas'hiyah 'ala 'Aynah min Shabab Um al-Bawaqi.* Nasharat Jami'at al-'Arabi bin Mahidi Um al-Bawaqi, al-Jaza'ir.

Hasrumya, L. (2018). Jawdat al-'Alaqat al-Walidiyah ma'a al-Abna' fi Zil Ta'thirat Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i: Mawaqi' Youtube Namuthajan: Dirasah Maydaniyah bi-Madinat Batna. *Majallat al-Bahith fi al-'Ulum al-Insaniyah wal-Ijtima'iyah, 33,* 115-128.

Hassiba, L. (2022). Al-Tarbiyah al-Usariyah: Dalalah al-Mafhum. *Majallat al-Hikmah lil-Dirasat al-Ijtima'iyah, 2*, 69-84.

Muhammad, W. M. H. (2022). Istikhdamat Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i wa-'Alaqat-ha bi-Mustawa al-Shu'ur bi-al-Iktiyab wal-Wahdah al-Nafsiyah 'inda al-Shabab al-Misri. *Al-Majallah al-Misriyah li-Buhuth al-I'lam, 79,* 1-47.

Al-Mari, 'Ahd 'Abd al-Hadi, Al-Mubarak, Um al-'Izz Yūsuf. (2024). Dawr al-Tanshī'ah al-Ijtima'iyah al-'Usariyah fi al-Ḥadd min Inḥirāf al-Aṭfāl bisabab Mawāqi' al-Tawāṣul al-Ijtima'i: Dirasah Mīdāniyah bil-Hufūf bi-Muḥāfaẓat al-Aḥsā', Majallat Dirāsāt al-'Ulūm al-Insāniyyah wal-Ijtima'iyyah, 51(5), 60-74.

Al-Marzūq. (2015). *Al-Āthār al-Salbiyyah al-Nājimah ʻan Istikhdām al-Internet ʻala Anmāṭ al-Tafāʻul al-Ijtimaʻi fi ıṭār al-Usrah al-Suʻūdiyyah*, Risālah Majistīr, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Jouf.

Sahari, M., & Bouhada, K. D. (2021). Ta'thir Mawaqi' al-Tawasul al-Ijtima'i 'ala al-'Alaqat al-Usariyah: Dirasah Maydaniyah 'ala 'Aynah min al-Usar fi Wilayat al-Madiyah. *Majallat al-Buhuth wal-Dirasat al-'Ilmiyah*, *15*(1), 51-72.

Al-Ma'jam al-Wasīt. (1898). *Al-Maktabah al-Shamilah.* https://shamela.ws/book/7028

المراجع الأجنبية: References

Azzaakiyyah, H. K. (2023). The Impact of Social Media Use on Social Interaction in Contemporary Society. *Technology and Society Perspectives (TACIT)*, *1*(1), 1-9.

Olan, F., Jayawickrama, U., Arakpogun, E. O., Suklan, J., & Liu, S. (2024). Fake news on social media: the impact on society. *Information Systems Frontiers*, *26*(2), 443-458.

Kanchan, S., & Gaidhane, A. (2023). Social media role and its impact on public health: A narrative review. *Cureus*, *15*(1).

Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I. & Rogers, J. (2017). *Parenting and digital media. Pediatrics*, *140*, 112-116.

Nie, Norman H. & Erbring, Lutz .(2009). Internet and Society: A preliminary Report,. *IT&SOCIETY*, *1*(1),275-283 http://www.ITandSociety.org.

Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology* 2018. Pew Research Center, 31, 2018. Retrieved from https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/

Bellarmin, A. (2013). Use of social Media: Site preferences, Uses and Gratifications Theory Revisited. *International Journal of Business and Social, 4*(5), 27 – 34.

Taylor, C., W. (1976): *Creativity, progress and potentential*, New York Mc Graw- Hill book.

Dawkins ، Richard (2006). *The God Delusion*. Published 2006 by Bantam Press a division of Transworld Publishers.

Boyd, D. & Ellison, N.(2017). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication: 13*(1),p 211.

Altowairiki , N , Alharthi , B , AlAsmi , A , Alotaibi , D , Alharthi , A. (2026). Effectiveness of Indivisualizes Interactive Programs in Addressing Learning Loss in English Among Second Grade Female Students: An Action Research , *Journal of Educational Science , 14* (3) , 328 - 51. 10.54643/1951-014-003-010

Effectiveness of Indivisualizes Interactive Programs in Addressing Learning Loss in English Among Second Grade Female Students: An Action Research

Dr. Noha Altowairiki
Assistant Professor, Learning Design and Technology- College of Education University of Jeddah
nfaltowairiki@uj.edu.sa

Bashaer Alharthi
Researcher Learning Design and Technology - College of Education - University of Jeddah
balharthi0070.stu@uj.edu.sa

Arwa AlAsmi
Researcher in Learning Design and Technology - College of Education - University of Jeddah
- aalasmi0023.stu@uj.edu.sa

Dalia Alotaibi
Researcher in Learning Design and Technology - College of Education - University of Jeddah
dalotaibi0043.stu@uj.edu.sa

Amal Alharthi
Teacher at Nusaybah bint Al-Harith School – Medina-
amalsaeed2013@outlook.sa

Abstract:

This collaborative action research seeks to address learning loss in English for second-grade students by developing an interactive program based on individualized learning. A key problem identified among second-grade students is the weakness in recognizing and writing English letters , or more precisely , a decline in students' reading and writing skills. Therefore , the researchers , in consultation with the subject teacher , decided to develop an interactive program that considers the individual differences between students , in order to achieve the desired mastery goals , according to each student's ability and pace. The research sample consists of a group of second-grade students (33 students) at Nusaiba Bint Al-Harith School in Medina during the first semester of 1446

AH. Data was collected through semi-structured interviews with the subject teacher and through the study instrument, which is a pre- and post-test, showing the differences between the pre-test scores that reveal the students' learning loss and the post-achievement test scores, in order to determine the effectiveness of the designed educational program. The results proved the effectiveness of the program, as it had a tangible impact on improving the academic level of the students.

Keywords: Interactive Program, Learning Loss, Indivisualized learning, Action research, English languge.

الطويرقي ، نهى ، الحارثي ، بشائر ، العسمي ، أروى ، العتيبي ، ندا ليا ، الحارثي ، أمل. (2026). فاعليَّة برنامج تفاعلي قائم على تفريد التعليم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي في اللغة الإنجليزيَّة: بحث إجرائي تشارُكي. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (3) ، 328 - 51. 10.54643/1951-014-003-010

فاعليَّة برنامج تفاعلي قائم على تفريد التعليم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي في اللغة الإنجليزيَّة: بحث إجرائي تشارُكي

د. نهى الطويرقي[1] أ. بشائر الحارثي[2] أ. أروى العسمي[3]

أ. نداليا العتيبي[4] أ. أمل الحارثي[5]

المستخلص:

استهدف هذا البحث الإجرائي التشاركي إلى معالجة الفاقد التعليمي لمادة اللغة الإنجليزيَّة للصف الثاني الابتدائي ، وذلك عبر تطوير برنامج تفاعلي قائم على تفريد التعليم ، وإن ضعف مهارة التعرُّف على الحروف الإنجليزيَّة وكتابتها من أهم المشكلات التي تم تحديدها لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي ، أو بمعنى أدق تدنِّي مستوى الطالبات في مهارتي القراءة والكتابة؛ لذا ارتأت الباحثات- بعد التشاور مع معلِّمة المادة- تطوير برمجيَّة تفاعليَّة تراعي الفروق الفرديَّة بين الطالبات؛ للوصول إلى الأهداف المرجوَّة بإتقان ، حسب قدرة وسرعة كل طالبة على حدة. تتكون عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الثاني الابتدائي (33 طالبة) في مدرسة نسيبة بنت الحارث في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول 1446هـ. وقد جُمعت البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة مع معلِّمة المادة ، ومن خلال أداة الدِّراسَة ، وهي الاختبار ذي القياسين (قبلي وبعدي) ، الذي يُظهر الفروق بين درجات الاختبار القبلي التي تكشف عن الفاقد التعليمي لدى الطالبات ودرجات الاختبار التحصيلي البعدي؛ لتحديد مدى فاعليَّة البرمجيَّة التعليميَّة المصمَّمة ، وقد أثبتت النتائج

(1) أستاذ تقنيات و تصميم التعليم المساعد، كلية التربية،جامعة جدة، nfaltowairiki@uj.edu.sa

(2) باحث في تقنيات و تصميم التعليم المساعد، كلية التربية،جامعة جدة، balharthi0070.stu@uj.edu.sa

(3) باحث في تقنيات و تصميم التعليم المساعد، كلية التربية،جامعة جدة، aalasmi0023.stu@uj.edu.sa

(4) باحث في تقنيات و تصميم التعليم المساعد، كلية التربية،جامعة جدة، dalotaibi0043.stu@uj.edu.sa

(5) مدرسة نسيبة بنت الحارث، المدينة المنورة، amalsaeed2013@outlook.sa

فعاليَّة البرنامج التفاعلي القائم على تفريد التعليم في تحسين المستوى التحصيلي ومعالجة الفاقد التعليمي لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تفاعلي ، تفريد التعليم ، الفاقد التعليمي ، البحث الإجرائي التشاركي ، اللغة الإنجليزية

المقدِّمة:

إن التعليم في العصر الحالي يشهد تحولًا ملحوظًا من الاعتماد على الإستراتيجيات التقليديَّة التي تركز على المعلِّم ، إلى انتهاج إستراتيجيات تعليميَّة حديثة تُركِّز على المتعلِّم ، فلم يصبح المتعلِّم مجرد متلقٍّ للمعلومات ، بل أصبح عنصرًا فعالًا مشاركًا في العمليَّة التعليميَّة ، وفي ظلِّ التطورات التكنولوجيَّة السريعة؛ أصبحت التكنولوجيا جزءًا أساسيًّا من التعليم ، وقد أسهم هذا في تحسين جودة العمليَّة التعليميَّة بشكل كبير؛ تماشيًا مع رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة 2030 تلك الرؤية الرامية إلى تحقيق مخرجات وكفاءات تلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل في مختلف التخصُّصات.

ومن أجل مواكبة هذه التغيرات المتلاحقة؛ اعتمدت وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة تدريس اللغة الإنجليزيَّة بدءًا من الصف الأول الابتدائي في الفصل الأول من العام الدراسي 1443 هـ؛ وذلك وفقًا للخطط الدراسيَّة المطوَّرة التي تهدف إلى إعداد الطلاب لمستقبلهم ، وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 ، حيث سوق العمل يحتاج اليوم إلى خريجين يتقنون اللغة الإنجليزيَّة ، خاصة مع دخول القطاعات العالميَّة إلى السوق السعودي؛ مما يستدعي وجود قوى وطنيَّة مؤهَّلة ، تُسهم في إنجاح سياسة السعودة التي تنتهجها المملكة.

وإنه على الرغم من الجهود المبذولة في تطوير مناهج اللغة الإنجليزيَّة ، وفي سعيها الحثيث إلى دمج التقنيات الحديثة والاستفادة منها في تدريس اللغة الإنجليزيَّة؛ فإن التحديات في تعلُّم اللغة وإتقانها لا تزال قائمة ((القحطاني والأحمدي ، 2020) ، ولعلَّ من أبرز هذه التحديات ظاهرة الفاقد التعليمي ، تلك الظاهرة التي تعتبر من المشكلات السلبيَّة التي تواجه المؤسسات التعليميَّة ، والتي قد تنشأ نتيجة قصور في البيئة التعليميَّة أو الاجتماعيَّة أو الاقتصاديَّة.

ولذا فإن معالجة الفاقد التعليمي تعدُّ أمرًا ضروريًّا؛ نظرًا لأن المتعلِّم هو محور العمليَّة التعليميَّة ، وإن أهميَّة هذه المعالجة تتجلَّى في فهم مستوى الفقد لدى الطلاب أثناء العمليَّة التعليميَّة ، والعمل على تطوير حلول مثاليَّة للحدِّ منها ، حيث إن الفاقد التعليمي يعوق سير العمليَّة التعليميَّة ، ويحول دون تحقيق أهدافها المنشودة.

وإن الفروق الفرديَّة بين الطلاب واختلافات قدراتهم التحصيليَّة داخل الفصل الدراسي ، تتطلب اتباع طرق تدريس حديثة ، تعزز الدافعيَّة نحو التعلُّم ، وتُحسِّن التحصيل المعرفي ، ومن

هنا تنبع الحاجة إلى نموذج تعليمي يُتيح للمتعلِّم السير وفقًا لقدرته وسرعته الخاصة ، وهو ما يُعرَف بأسلوب تفريد التعليم ، وقد توصلت الجهود التربويَّة إلى أشكال متنوِّعة من تفريد التعليم ، التي تتَّفق جميعها على ضرورة توفير تعليم يُعزِّز استقلاليَّة المتعلِّم وإيجابيَّته ، بما يتناسب مع احتياجاته وقدراته (صلاح وإسماعيل ، 2021).

تُستخدم إستراتيجيَّة تفريد التعليم كحلٍّ لتدنِّي مستوى التعليم داخل الصفوف الكبيرة ، حيث يصعُب على المعلِّم تقديم الاهتمام الفردي لكل طالب ، وقد سهلت الوسائل التعليميَّة الإلكترونيَّة المبنيَّة على تفريد التعليم هذه المهمة ، مع مراعاة حريَّة المتعلِّم وقدراته (الحاتم و السيف ، 2021).

وقد لفت نظر الباحثات أن هناك قلةً شديدةً في الدِّراسَات السابقة التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي باستخدام تفريد التعليم في تدريس اللغة الإنجليزيَّة ، في ظل هذه الندرة في الدِّراسَات جاء هذا البحث الذي يهدف إلى اختبار أثر تفريد التعليم من خلال استخدام برنامج تفاعلي في معالجة الفاقد التعليمي في مهارات قراءة وكتابة أحرف اللغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

مشكلة الدِّراسَة:

تتمثَّل مشكلة الدِّراسَة في ظاهرة الفاقد التعليمي الذي تعاني منه طالبات الصف الثاني ، في مهارات التعرُّف على الحروف وكتابتها ، مما يؤثر سلبًا في مستوى أدائهنَّ الأكاديمي في اللغة الإنجليزيَّة ، وتعتبر مهارات قراءة وكتابة الأحرف من أهم المهارات الأساسيَّة لتعزيز قدرة الطلاب على التواصل وفهم المواد الدراسيَّة ، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي (الرشيدي ، 2022) ، وفي هذا الصدد تشير الدِّراسَات إلى أن الفاقد في هذه المهارات قد يؤدي إلى تداعيات سلبيَّة على التحصيل الأكاديمي للطلاب (الدغيمى ، 2021).

أظهرت خبرة إحدى الباحثات في تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي وجود قصور واضح لدى عدد كبير من الطالبات في التعرف إلى الحروف ، وهو ما انعكس سلبًا على أدائهن في مهارتي القراءة والكتابة. وقد أوضحت نتائج التقييم القبلي أن متوسط الدرجات في اختبار الإملاء بلغ 4.48 من 10 ، في حين لم تتجاوز نسبة الحاصلات على خمس درجات فأكثر 48.5%. أما الطالبات اللاتي حصلن على أقل من خمس درجات فقد بلغت نسبتهن أكثر من 51%. كما سجل الانحراف المعياري 1.75 ، مما يؤكد تباين المستويات مع غلبة المستوى المتدني.

لذا؛ اصبح من الضروري تطوير إستراتيجيات تعليميَّة تفاعليَّة ، تستهدف معالجة هذه المشكلة ، وتقليل هذا الفاقد التعليمي ، مثل البرامج القائمة على تفريد التعليم ، التي يمكن أن تلبي احتياجات الطالبات بشكل أكثر فعاليَّة (جوي وعبود ، 2019). في هذا السياق ، تُعدُّ الأبحاث الإجرائيَّة وسيلة لاستكشاف الممارسات التربويَّة وتطويرها ، حيث تتكوَّن من إجراءات متتابعة تهدف إلى تحليل عمليات التعلُّم ، ويترتب على هذا أنه يمكن للباحث استنتاج تصميم فعال للبرامج التفاعليَّة القائمة على تفريد التعليم ، عبر الاستنباط والتحليل لمجموعة من الممارسات والخبرات المتكاملة.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس:

1. ما مدى تأثير البرنامج التفاعلي القائم على تفريد التعليم في تحسين مهارة القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة، لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟

ويتفرَّع منه الأسئلة الفرعيَّة التالية:

1. ما المهارات المفقودة لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي في مقرَّر اللغة الانجليزيَّة؟
2. إلى أي مدى يمكن للبرنامج التفاعلي أن يُعزِّز قدرة الطالبات على التمييز بين الأحرف الكبيرة والصغيرة في اللغة الإنجليزيَّة؟
3. ما تأثير البرنامج التفاعلي على تحسين المهارات المفقودة في مقرَّر اللغة الإنجليزيَّة ، لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟

أهداف البحث:

1. تحديد الفاقد التعليمي في مقرَّر اللغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
2. تصميم وتطوير برمجيَّة تفاعليَّة قائمة على تفريد التعليم لمعالجة الفاقد التعليمي لمقرر اللغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
3. التحقُّق من أثر استخدام البرمجيَّة التفاعليَّة في معالجة الفاقد التعليمي لطلبة الصف الثاني الابتدائي.
4. التعرُّف على مدى رضا المعلِّمة وأولياء الأمور تجاه البرنامج التفاعلي ، ودوره في تحسين الفاقد التعليمي لطلبة الصف الثاني الابتدائي.

أهميَّة البحث:

تتضح أهميَّة البحث من أهميَّة الفاقد التعليمي، ومن اهتمام الوسط التربوي بأهميَّة معالجة جميع نقاط الضعف التي قد تواجه المتعلِّمين في أثناء العمليَّة التعليميَّة؛ وبناءً عليه يمكن تحديد الأهميَّة فيما يلي:

1. معالجة المهارات المفقودة في عمليَّة التعلُّم في مقرَّر اللغة الإنجليزيَّة، لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
2. تحفيز المعلِّمين والمعلِّمات على توفير أدوات وموادَّ تساعد على معالجة المهارات المفقودة بطريقة فعالة ومشوِّقة.
3. فتح المجال للباحثين لدراسات ترتبط بمجالات هذا البحث، وخاصة في مجال الأبحاث الإجرائيَّة في مجال تطوير واستحداث برمجيات تفاعليَّة تسهم في معالجة الفاقد التعليمي.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعيَّة**: الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي لمقرر اللغة الانجليزيَّة.
- **الحدود البشريَّة**: طالبات الصف الثاني الابتدائي.
- **الحدود المكانيَّة**: مدرسة نسيبة بنت الحارث في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانيَّة**: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1446هـ.

تحديد مصطلحات البحث:

البرنامج التفاعلي: تُعرِّفه الباحثات إجرائيًّا بأنه برنامج تعليمي تم تصميمه من خلال برامج الحاسوب والمواقع الإلكترونيَّة لمعالجة الفاقد التعليمي في اللغة الإنجليزيَّة، ويُعرض بواسطة الأجهزة الإلكترونيَّة بشكل غير متزامن، ويتيح تفاعل الطالبة أثناء التعلُّم.

تفريد التعليم: تعرفه الباحثات اجرائيا هو الأسلوب والمنهجية التي صُمم على أساسها البرنامج التعليمي التفاعلي، بحيث تتعلم الطالبة مهارتي القراءة والكتابة لحروف اللغة الإنجليزية بشكل فردي، وفق مسار تعليمي مخصص يتناسب مع قدراتها وسرعتها في التعلم، مما يضمن تقدمها المستقل في اكتساب المهارات المستهدفة.

الفاقد التعليمي: تعرفه الباحثات اجرائيا بأنه القصور أو النقص في اكتساب الطالبات في الصف الثاني مهارات التعرف على حروف اللغة الإنجليزية ، مما يؤثر سلبًا على تطور مهارات القراءة والكتابة لديهن ، ويعبر عن الفجوة بين ما يجب أن يكون الطالبة قد أتقنته من أساسيات اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة ، وما هو متوفر لديها فعليًا من معرفة ومهارات في هذا المجال.

البحث الإجرائي: بحث يعالج مشكلات التعليم المدرسي ، ويكون أكثر صلة بالواقع ، ويقوم على المعرفة الوظيفيَّة التي تقتضيها طبيعة الموقف أو المشكلة ، ولا يتطلب" الدقة التي تتطلبها البحوث الأخرى من حيث المنهج ، وأسلوب الضبط ، واختيار العينة ، والتحليل والمعالجة الإحصائيَّة" (عطيَّة ، 2010 ، ص 63).

الإطار النظري:

المحور الأول: تعلُّم اللغة الإنجليزيَّة

تُعد اللغة الإنجليزية لغة عالمية يتحدث بها أكثر من 400 مليون شخص ، وهي اللغة الرسمية في 53 دولة ، مما يعكس أهميتها الكبيرة للتواصل والانفتاح الثقافي. وقد أكد الخبراء على ضرورة البدء بتعليمها في سن مبكرة ، نظرًا لتراجع قدرة الأفراد على اكتساب لغات جديدة مع التقدم في العمر. وفي هذا السياق ، اتجهت العديد من الأنظمة التعليمية عالميًا ، ومنها المملكة العربية السعودية ، إلى إدخال اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي ، انسجامًا مع رؤية المملكة 2030 التي تؤكد أهمية إتقانها للمشاركة الفاعلة في المجتمع العالمي. وتعكس المناهج الحديثة هذا التوجه من خلال تنمية الكفايات اللغوية وتعزيز مهارات الاستماع والكتابة ضمن سياق العلوم والرياضيات ، لتأهيل الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التعليم لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية ، إلا أن هناك تحديات جوهرية ما تزال تواجه العملية التعليمية ، مثل ضعف استراتيجيات التدريس ، وقلة الدافعية لدى بعض المتعلمين ، بالإضافة إلى معوقات بيئية كعدم توافر البيئة المحفزة أو الموارد التعليمية المناسبة (AlQurashi , 2024). وقد أظهرت الدراسات أن هذه التحديات تؤثر سلبًا على مستوى إتقان الطلاب للمهارات اللغوية الأساسية في المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء ذلك ، أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تبني أساليب تعليمية مبتكرة لدعم تعلم اللغة الإنجليزية ، مثل دمج التقنيات الحديثة والتلعيب الإلكتروني والأنشطة التفاعلية ،

التي تزيد من متعة التعلم وتحفز مشاركة الطلاب ، متجاوزة القيود التقليدية للتلقين (AlJuhani , 2024). حيث أظهرت دراسة Almukahhili , 2022)) تحسنًا كبيرًا في حفظ المفردات لدى المتعلمين الصغار باستخدام الألعاب الرقمية ، مما يؤكد فاعلية التكنولوجيا في التعليم. كما تلعب استراتيجيات مثل الرسوم الكرتونية ، ومسرحة المناهج ، والتعلم التفاعلي دورًا مهمًا في رفع التحصيل الدراسي وزيادة دافعية الطلاب (الدعجاني والمشيقح ، 2021). وأكدت دراسة الجهني (2024) على أهمية التعلم التجريبي وحل المشكلات لتعزيز مهارات التواصل والاستيعاب ، متماشية مع التحول يتماشى مع التحول الأوسع من أساليب الترجمة النحويَّة التقليديَّة إلى نهج أكثر تواصلًا ، يركِّز على الطالب. بالتالي ، يتطلب تحسين تعليم اللغة الإنجليزية تطوير المناهج ، وتدريب المعلمين ، وتوظيف التكنولوجيا ، مع التركيز على جعل التعلم ممتعًا وتفاعليًا لإعداد جيل قادر على التواصل بفعالية في عصر العولمة.

المحور الثاني: الفاقد التعليمي

يُقصد بالفاقد التعليمي الخلل في العملية التعليمية الذي يظهر في عدم تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات المتوقعة ، رغم توافر الإمكانات البشرية والمادية (الرشيدي ، 2022). وتعود هذه الظاهرة إلى عوامل متعددة أبرزها ضعف فعالية التعليم ، الغياب المتكرر ، التسرب الدراسي ، والتأخر الأكاديمي ، مما يؤدي إلى إهدار الموارد التعليمية وتراجع التحصيل الدراسي. كما تسهم في ذلك مشكلات مدرسية مثل تقليص الساعات الدراسية ، غياب الأنشطة ، ضعف توظيف التقنيات ، ضعف المتابعة الإدارية ونقص التجهيزات ، إضافة إلى أثر الاضطرابات النفسية ، قصور متابعة الأسرة ، واعتماد أساليب تقليدية في التدريس. ولا يقتصر الأمر على ذلك ، إذ تؤثر المشكلات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية ، فضلًا عن الأزمات الطارئة كالأوبئة والحروب والكوارث الطبيعية ، في تفاقم الفاقد التعليمي (الشهومي والحدابي ، 2024؛ الخضير ، 2021؛ Kertih et al , 2023).

لمعالجة ظاهرة الفاقد التعليمي ، جرى اقتراح مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية الفعّالة التي أكدت الدراسات جدواها (الحضيف ، 3202؛ السبيعي ، 2022). تتصدر هذه الإستراتيجيات تنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلاب من خلال تدريبهم على وضع الأهداف وتنظيم وقتهم ، وتفعيل دور تعليم الأقران لتعزيز التعاون وتنمية المهارات الأكاديمية. كما يشكّل توظيف التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية الرقمية عاملًا مهمًا في رفع فاعلية التعليم

وجاذبيته. ويعد تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين عبر برامج تدريبية مستمرة وتزويدهم بأدوات وموارد تعليمية متطورة خطوة جوهرية نحو تحسين جودة الأداء التعليمي. إضافة إلى ذلك ، يُوصى بتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين لتطبيق أفضل الممارسات ، إلى جانب تخصيص وقت إضافي للتعلم سواء بزيادة الحصص أو تمديد العام الدراسي. وأخيرًا ، فإن تهيئة بيئة تعليمية داعمة عبر توفير الموارد المادية والمالية وتحسين البنية التحتية يُعتبر ركيزة أساسية لتطبيق هذه الإستراتيجيات بفاعلية.

وإن استعراض الدِّراسَات السابقة حول الفاقد التعليمي يكشف عن تركيز معظمها على أسبابه وطرق معالجته؛ فقد أظهرت دراسة الدغيمي (2021) أن العوامل المرتبطة بالمعلِّمات والطلاب ووعي الأسر بأهميَّة التعليم ، كانت من أبرز أسباب الفاقد التعليمي ، وحددت الدِّراسَة الواجبات المنزليَّة والاختبارات الدوريَّة وأوراق العمل ، كأكثر الطرق استخدامًا لمعالجة الفاقد ، بينما كانت الألعاب الإلكترونيَّة والفيديوهات التعليميَّة أقلها استخدامًا. وفي هذا السياق سلطت دراسة الغامدي (2022) الضوء على ممارسات معلِّمي العلوم للحدِّ من الفاقد التعليمي ، حيث كان أبرز هذه الممارسات تقديم أوراق عمل بشكل مستمر ، وتقديم تغذية راجعة ، والاستفادة من التقنيَّة لتبسيط المعلومات. كما أكدت دراسة أرجوب وعرمان (2024) أهميَّة تغيير نمط التدريس التقليدي ، وضرورة إدخال تقنيات جديدة ، مثل الفيديو والعروض التقديميَّة ، واستخدام شبكات تعليميَّة داخل الفصل وخارجه ، ومع ذلك ، أشارت دراسة المالكي (2021) إلى تحديات في توفر وجودة التقنيات اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزيَّة ، مما يؤثر سلبًا في استخدام المعلِّمات لهذه التقنيات. وحددت الدِّراسَة بعض المعوقات ، مثل ضعف المتابعة من المشرفين ، وعدم وجود برامج تعليميَّة مناسبة. وإن نتائج هذه الدِّراسَات تسلِّط الضوء على أهميَّة تطوير إستراتيجيات شاملة لمعالجة الفاقد التعليمي ، تشمل تحسين البنية التحتيَّة التقنيَّة ، وتدريب المعلِّمين ، وزيادة وعي الأسر ، مع التركيز على استخدام أساليب تعليميَّة متنوِّعة وفعَّالة.

المحور الثاني: البرامج التفاعليَّة

يهدف إدراج التقنيَّة في تعليم اللغة الإنجليزيَّة إلى تعزيز دور الطالب في العمليَّة التعليميَّة ، وزيادة دافعيته للتعلُّم؛ فقد ساعدت التقنيات المتنوعة في تحسين اتجاهاتهم نحو التعلُّم ،

مراعية ميولهم وفروقاتهم الفرديَّة ، ملبية احتياجاتهم ، منمية التعلُّم الذاتي وحسَّ المسؤوليَّة لديهم (القحطاني ، 2020). تتميز البرامج التعليميَّة التفاعليَّة التي يتم إعدادها عبر منصات الإنترنت ، بسرعة الحصول على المعلومة وتنوُّع طرق عرضها ، مما يزيد من فاعليتها وكفاءة التعلُّم (Taimuratova et al. , 2023).

تتجلى أهمية البرامج التفاعلية في تعليم طلبة المرحلة الابتدائية في جوانب متعددة ، إذ تؤكد الدراسات الحديثة (البوسطي ، رزق ، أبو المجد ، 2024) أن هذه البرامج تتميز بملاءمتها لخصائص النمو المعرفي والانفعالي للأطفال ، حيث تعتمد على الاكتشاف والتفاعل المباشر بما يحفز الدافعية نحو التعلم. كما تسهم في تعزيز التعلم الذاتي من خلال إتاحة فرص تعليم مخصص باستخدام وسائط متنوعة تناسب أنماط التعلم المختلفة ، إضافةً إلى تحقيق مبدأ تفريد التعليم بمراعاة الفروق الفردية وتمكين الطالب من التكرار والمحاولة حتى يتقن المهارة. وتُعد البرامج التفاعلية وسيلة فعالة لاكتساب المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات والعلوم ، كما تعزز المشاركة الإيجابية للطفل داخل العملية التعليمية. ومن جانب آخر ، تنمي هذه البرامج الثقافة التكنولوجية وتصحيح المفاهيم الخاطئة ، فضلًا عن توفير بيئة تعلم آمنة نفسيًا تسهم في تعزيز ثقة الطفل بنفسه ودافعيته الأكاديمية.

تتميز البرامج التفاعليَّة بعدة خصائص تجعلها أداة فعالة في العمليَّة التعليميَّة Popenici&Kerr(2017), ولعل أهم هذه الخصائص:

- **التفاعليَّة**: توفِّر اتصالًا نشطًا وتفاعلًا متبادلًا بين الطالب والبرنامج.
- **التكامليَّة**: تجمع بين عناصر متنوِّعة ، كالصور ، والرسومات ، والفيديوهات ، والنصوص.
- **الفرديَّة**: تراعي الفروق الفرديَّة ، وتتيح التعلُّم الذاتي.
- **التزامن**: تنسق بين دخول العناصر المتعدِّدة ، وسرعة العرض.
- **الكونيَّة**: تتيح الوصول إلى مصادر معلومات متنوِّعة عبر الإنترنت.
- **التنوع**: تستخدم مثيرات متعدِّدة تخاطب مختلف الحواسِّ.
- **المرونة**: تسمح بالتعديل والتطوير المستمر.
- **الرقمنة**: تعتمد على تحويل المعلومات إلى صيغ رقميَّة.
- **الإلكترونيَّة**: تعتمد على الأجهزة الإلكترونيَّة وشبكات المعلومات.

المحور الثالث تفريد التعليم:

تفريد التعليم هو "سلسلة إجراءات تعليميَّة تعلُّميَّة تشكِّل في مجملها نظامًا ، والتي تهدف إلى تنظيم التعليم وتيسيره للمتعلِّمين بأشكال مختلفة ، وطبقا لأولويات واضحة بحيث يتعلَّم ذاتيًّا وبدافعيَّة وإتقان ، وفقًا لحاجته وقدراته واهتماماته وميوله ، وخصائصه النمائيَّة" (القلاف و آخرون ، 2020 ، ص 30). كما عرف أيضًا بأنه اسلوب تعليمي يتبعه المعلِّم لمراعاة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين بهدف الوصول لإتقان التعلُّم ، ويتم فيه تحديد أهداف سلوكيَّة توجه المتعلِّم حسب قدرته وسرعته (القحطاني ،2023).

وعلى الرغم من حداثة مفهوم تفريد التعليم كمصطلح ، إلا أنه يستند على إطار فلسفي عميق ، يؤكد على اهميَّة الفروق الفرديَّة الموجودة بين المتعلِّمين (القلاف ، الموسوي ، السهو ، 2020). حيث يعتمد تفريد التعليم على الجهد الذاتي للمتعلِّم ، وأن دور المعلِّم يقتصر فقط على التوجيه والإشراف والمتابعة ، وان يكون نابعًا من اهتمامات وقدرات وميول المتعلِّمين (خليل ، 2023). ويتميَّز تفريد التعليم بأنه يراعي إيجابيَّة المتعلِّم وتفاعله ، ويُحقِّق تفريد التعليم مبدأ التعلُّم حتى التمكُّن ، فالمتعلِّم لا ينتقل إلى مستوى أعلى ، حتى يتقن ما قبلها ، وانه يراعي الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين ، ويتعامل مع المقرَّرات الدراسيَّة كنظام تعليمي يتَّسم بعدد من العمليات أهمها :المدخلات — عمليات – مخرجات – وتغذية راجعة. وقد أوصت القحطاني (2023) بضرورة استخدام وتفعيل أسلوب تفريد التعليم؛ وذلك نظرًا للتطوُّرات الحاصلة في المجتمع ، والحاجة الملحة إلى تحقيق التعلُّم الفردي لدى المتعلِّمين ، والاعتماد على النفس والاستقلاليَّة ، وتحفيز المتعلِّمين على التقدم العلمي ، ولتزايد أعداد المتعلِّمين في غرفة الصف وتفاوت أنماط التعلم.

وإن تفريد التعليم يستند إلى عدة أسس ، منها التركيز على تنويع الأنشطة التعليميَّة ، ومراعاة الفروق الفرديَّة ، وإعطاء الحريَّة للمتعلِّم في اختيار مصادر التعلُّم المناسبة له. كما يؤكد أن عمليَّة التعلُّم فرديَّة ، تقع مسؤوليتها على المتعلِّم نفسه ، مع ضرورة توفير نظام للتوجيه والإرشاد ، واستخدام الأدوات والمواد التعليميَّة الحديثة (السيد ، 2023).

وقد أظهرت الدِّراسَات السابقة فاعليَّة تفريد التعليم في تحسين التحصيل الدراسي ، وتنمية المهارات اللغويَّة ، كما أثبتت دراسة الخوالدة و الشبول (2022) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في التحصيل الدراسي ، لصالح المجموعة التي درست باستخدام تفريد التعليم.

وأكدت دراسة الشناوي (2022) فاعليَّة المحتوى التكيفي في تنمية مهارات اللغة الإنجليزيَّة ، لدى طلاب المرحلة الابتدائيَّة ، إضافة إلى ذلك ، بينت دراسة صلاح وإسماعيل (2021) فاعليَّة برنامج قائم على تفريد التعليم ، في علاج أخطاء الكتابة العربيَّة لدى الطلبة المعلِّمين.

من خلال الاستعراض السابق لادبيات الدِّراسَة ، يظهر أن هذا البحث يتميز بنهجه المبتكَر في استخدام المنهج الإجرائي لتحديد ومعالجة الفاقد التعليمي في تعلُّم اللغة الإنجليزيَّة ، وهو أسلوب لم يسبق تطبيقه في هذا المجال ، حسب علم الباحثات.

تكمن أهميَّة الدِّراسَة في تطوير برنامج تفاعلي باستخدام منصة كانفا (Canva) لمعالجة هذا الفاقد ، مع التركيز على المرحلة الابتدائيَّة والطفولة المبكِّرة ، وهي فئة عمريَّة لم تحظَ باهتمام كافٍ في الدِّراسَات السابقة. يسدُّ هذا البحث فجوة علميَّة مهمَّة؛ نظرًا لأهميَّة المرحلة العمريَّة المستهدفة ، وأهميَّة اللغة الإنجليزيَّة في العصر الحالي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدِّراسَة تتقاطع مع بعض الدِّراسَات السابقة ، حيث تشترك مع دراسة الخوالدة والشبول (2022) في استخدام الوسائط المتعددة لتفريد التعليم ، وتتشابه مع دراسة الشناوي (2022) في استخدام برنامج تكيفي يراعي أساليب التعلُّم ، كما استفادت من دراسة المالكي (2021) في تجنُّب المعوقات التي تحدُّ من استخدام التقنيات في تدريس اللغة الإنجليزيَّة.

منهج البحث وإجراءاته:

البحث الإجرائي Action Research

يستند منهج البحث الإجرائي على فرضيَّة أساسيَّة ، مفادها أن الباحثين قادرون على اكتشاف وتوليد المعرفة من خلال تكييف خبراتهم مع القضايا المتنوعة ، أو التي تتطلب استكشافًا معرفيًّا ، ويمكن توظيف هذا المنهج البحثي لأغراض التطوير والتحسين في السياقات الواقعيَّة (عطيَّة ، 2010). يتميز هذا المنهج بجمع البيانات قبل وبعد تنفيذ التدخلات التعليميَّة ، مما يسهل تقييم فعاليتها وتأثيرها في تحصيل الطلاب. كما يُعزِّز التفاعل بين الباحثين والمعلِّمين والطلاب ، مما يتيح إجراء تعديلات مستمرة على العمليَّة التعليميَّة. هذا يؤدي إلى تصميم إستراتيجيات تعليميَّة مخصَّصة تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة ، مما يُسهم في تحسين الفاقد التعليمي وزيادة الدافعيَّة نحو التعلُّم (العتيبي ، 2016). يتكوَّن البحث الإجرائي من خمس خطوات أساسيَّة:

1. التحليل (Analyze)
2. التخطيط (Plan)
3. التطبيق (Act)
4. التقييم (Observation)
5. التأمل (Reflect)

تتكرَّر هذه الخطوات في دورة مستمرة ، مما يتيح التحسين المستمر للممارسة البحثيَّة والتعليميَّة. وإن اعتماد المنهج الإجرائي يعكس التوجُّه نحو تحقيق نتائج ملموسة في تحسين العمليَّة التعليميَّة ، حيث يُسهم في معالجة الفاقد التعليمي لدى الطلاب بشكل فعّال ، من خلال التفاعل المستمر وتقييم النتائج لتلبيَّة احتياجاتهم ، ودعم نجاحهم الأكاديمي.

المشاركون في البحث

تم اختيار المشاركين في البحث من طالبات الصف الثاني الابتدائي ، حيث بلغ عددهم 33 طالبة من أحد الفصول في مدرسة نسيبة بنت الحارث للطفولة المبكِّرة في المدينة المنورة. إضافة الى معلِّمة الصفِّ ، وهي إحدى الباحثات.

أدوات البحث

أولًا: اختبار قبلي لتحديد الفاقد التعليمي (اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة):

تم إعداد اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، في صورته الأوليَّة ، والمكون من (20) فقرة موزعة على أربعة أسئلة رئيسة مقسمة الى مجالين اثنين ، وفيما يلي تفصيل لمجالات وأسئلة الاختبار كما يوضحه جدول (1):

جدول (1)

وصف اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة

المجال	الأسئلة	عدد الفقرات
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الكبيرة	السؤال الأول	4
	السؤال الثاني	6
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الصغيرة	السؤال الثالث	6
	السؤال الرابع	4
الإجمالي		20

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق الاختبار:** اعتمد صدق الاختبار على صدق المحتوى من حيث تمثيل الاختبار للمجالات التي يقيسها حيث تم عرض الاختبار في صورته الأوليَّة على مجموعة من المحكَّمين المختصين في مجال تقنيات التعليم ومن ذوي الخبرة في الميدان التربوي ، بهدف الحكم على سلامة وصياغة الفقرات ، ودرجة ملاءمتها لكل مجال. وبناء عليه ، تم اجراء التعديلات المطلوبة.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على العينة الاستطلاعيَّة من خارج أفراد عينة الدِّراسَة ، ولها خصائص العينة نفسها ، وبلغ عددها (33) طالبة بهدف معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار ، تقدير درجات تصحيح الاختبار ، تقدير معاملات الصعوبة و السهولة و التمييز وحساب ثبات الاختبار وفق الخطوات التالية:

1. **تصحيح الاختبار:** تم إعطاء كل فقرة نصف درجة ، وبذلك كانت الدرجات للاختبار تتراوح بين (0 — 10) درجات.
2. **حساب الاتساق الداخلي للاختبار:** تم التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار ، ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكليَّة للاختبار ، وكانت النتائج كما يوضِّحها جدول (2):

جدول (2)

معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكليَّة للاختبار

المجال	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الكبيرةللأحرف الكبيرة	1	.635**	6	.764**
	2	.632**	7	.684**
	3	.867**	8	.743**
	4	.731**	9	.791**
	5	.711**	10	.684**
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الصغيرة	1	.796**	6	.740**
	2	.715**	7	.730**
	3	.722**	8	.623**
	4	.627**	9	.652**
	5	.664**	10	.879**

* قيمة معامل الارتباط الجدوليَّة r عند درجة حريَّة 28، ومستوى دلالة (0.05) تساوي 0.361

** قيمة معامل الارتباط الجدوليَّة r عند درجة حريَّة 28، ومستوى دلالة (0.01) تساوي 0.463

يتَّضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكليَّة للاختبار ارتباطًا دالًّا دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01) ، وهذا يدلُّ على أن الاختبار يتَّسم بالاتساق الداخلي.

3. **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب معامل الثبات بالطرق التالية:

- **طريقة التجزئة النصفيَّة:** حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات جزئي الاختبار وتصحيحه بمعامل التصحيح المناسب ، وتم الحصول على النتائج الموضَّحة في جدول (3).

جدول (3)

نتائج طريقة التجزئة النصفيَّة لقياس ثبات اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة

المستويات	عدد الفقرات	معامل الثبات
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الكبيرة	10	0.880
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الصغيرة	10	0.841
الدرجة الكليَّة لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة	20	0.853

يتَّضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات التجزئة النصفيَّة لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة بلغت (0.853) وهي قيمة مرتفعة ، تطمئن الباحثات للوثوق بالاختبار لتطبيقه على العينة الكليَّة ، كما أن قيمة الثبات مرتفعة لكلٍّ مجال من مجالات الاختبار.

- **معامل كرونباخ ألفا** (Gronbach Alpha): قامت الباحثات بتقدير ثبات الاختبار بحساب معامل كرونباخ ألفا للاختبار المعرفي ، وتم الحصول على النتائج الموضَّحة في جدول (4)

جدول (4)

تائج طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة

المستويات	عدد الفقرات	معامل الثبات
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الكبيرة	10	0.835
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الصغيرة	10	0.872
الدرجة الكليَّة لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة	20	0.889

يتَّضح من الجدول السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة بلغت (0.889) وهي قيمة مرتفعة ، تطمئن الباحثات للوثوق بالاختبار لتطبيقه على العينة الكليَّة ، كما أن قيمة الثبات مرتفعة لكلٍّ مجال من مجالات الاختبار.

4. **حساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار**: معامل الصعوبة: يُقصَد "بمعامل الصعوبة" النسبة المئويَّة للذين أجابوا عن كلِّ سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة؛ ولذلك فقد تم تقسيم درجات الطالبات إلى مجموعتين ، وفرز الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة ، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ، ثم إيجاد معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة(السؤال)} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ عن السؤال}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ عن السؤال}}$$

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسَّر على كل فقرة بأنه كلما زادت النسبة تكون الفقرة أصعب ، والعكس بالعكس (عودة ،2002 ، ص289).

ويرى العلماء أن فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرِّجة في صعوبتها بين 20% و80% ، حيث يُعدُّ هذا التدرج مثاليًّا؛ لضمان أن تكون الفقرات متوازنة بين السهولة والصعوبة ، كما يُفضَّل أن يكون معامل صعوبة الاختبار الإجمالي حوالي 50% ، مما يُتيح فرصة جيدة لتمييز مستويات الأداء المختلفة بشكل عادل ودقيق (Reynolds et al. , 2021).

وبتطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الصعوبة لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثات أن معاملات الصعوبة تراوحت (0.33 - 0.66) ، وكان متوسِّط معامل الصعوبة (49%) ، ولهذه النتائج دلالة على مناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

5. **حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار**: إن مهمة التمييز تتمثَّل في تحديد مدى فاعليَّة سؤال ما في التمييز بين الطالبة ذات القدرة العاليَّة والطالبة الضعيفة بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائيَّة بصورة عامة؛ وعليه تم احتساب معامل التمييز لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار ، وفق المعادلة التالية (Reynolds et al. , 2021 , p.271):

$$\text{معامل التمييز (م ت)} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}}$$

ولكي تحصل الباحثات على معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار؛ تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى عليا وضمَّت (27 %) من مجموع الطالبات من اللائي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار ، والمجموعة الثانية دنيا وضمَّت (27 %) من مجموع الطالبات من اللائي حصلن على أدنى الدرجات على الاختبار ، حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.32 – 0.78) بمتوسِّط قدره 48.4 % ، مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات التمييز. تُعدُّ القيم التي تزيد عن (0.35) مؤشرًا على أن العنصر يقوم بتمييز ممتاز بين للطالبات ، بينما تعتبر القيم التي تتراوح بين (0.2 و0.34) معتدلة ، وأقل من (0.2) غير فعالة في التمييز بين المستويات المختلفة للطالبات ، كما أن الأسئلة التي تحتوي على معاملات تمييز سالبة تشير إلى أن الطلاب ذوي الأداء الجيد هم من يجيبون عن السؤال بشكل خاطئ ، مما قد يشير إلى مشكلة في صياغة السؤال أو الإجابة الصحيحة (Reynolds et al. , 2021). جدول (5) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

جدول (4)

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار مهارات القراءة والكتابة لأحرف الإنجليزيَّة

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.41	0.79	16	0.49	0.47
2	0.35	0.33	17	0.52	0.33
3	0.53	0.56	18	0.57	0.52
4	0.33	0.39	19	0.51	0.67
5	0.39	0.55	20	0.43	0.38
6	0.46	0.41	21	0.4	0.32
7	0.49	0.45	22	0.63	0.35
8	0.56	0.38	23	0.66	0.32
9	0.5	0.58	24	0.57	0.52
10	0.43	0.78	25	0.57	0.58
المتوسِّط العام لمعامل الصعوبة					0.46
المتوسِّط العام لمعامل التمييز					0.484

يتضح من الجدول السابق أن درجة صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (0.33 - 0.66) بمتوسِّط قدره 49% ، وأن درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.32 - 0.78) بمتوسِّط 48.4 % ، مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز.

الصورة النهائيَّة لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة:

وبعد تأكُّد الباحثات من صدق وثبات اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، بالإضافة للصعوبة والتمييز ، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائيَّة يتكوَّن من (20) فقرة ، وهو موزَّع على مجالين كما تمَّت الإشارة له مسبقًا.

ثانيًا: البرنامج التفاعلي القائم على تفريد التعليم:

البرنامج التفاعلي الذي تم إعداده في هذه الدِّراسَة كان يهدف بشكل رئيسٍ إلى معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي ، في مهارات قراءة الحروف الإنجليزيَّة وكتابتها ، وكان تصميم البرنامج يعتمد على إستراتيجيَّة تفريد التعليم ، التي تتيح التعلُّم لكل طالبة ، وفق سرعتها ومستوى أدائها الخاصِّ ، مما يُسهم في معالجة الفجوات التعليميَّة الفرديَّة.

بدأ إعداد البرنامج بتحديد الفاقد التعليمي ، من خلال اختبار قبلي ؛ لتحديد الحروف التي تعاني الطالبات من صعوبة في التعرُّف عليها وكتابتها. وبناءً على نتائج الاختبار؛ تم تحديد الحروف التي تحتاج إلى تركيز أكبر ، وهي: B-D-C-G-H-I-J-L-P-O-Q-R-S-U-Y ، وقد كان هذا الفاقد هو محور البرنامج التفاعلي.

تم تصميم البرنامج الإلكتروني التفاعلي باستخدام موقع "كانفا" ، بحيث يتضمَّن مجموعة من الأنشطة والفيديوهات التعليميَّة ، التي تساعد الطالبات على تعلُّم الحروف بشكل تدريجي ، بدأ البرنامج بفيديو يشرح نطق كل حرف وصوته ، بعد مشاهدة الفيديو ، تقوم الطالبات بإجراء الأنشطة التطبيقيَّة التي تشمل التعرُّف على الأحرف ، مع تغذية راجعة فوريَّة. إذا تمكنت الطالبة من اجتياز الأنشطة بشكل جيد ، تنتقل إلى الحرف التالي في البرنامج ، وإذا واجهت صعوبة ، تعود إلى الفيديوهات التعليميَّة حتى تُتقن التعرُّف على الحرف.

يتضمَّن البرنامج أيضًا آليَّة لتعزيز التفاعل ، من خلال أنشطة متنوعة ، مثل الكتابة على الرمل ، حيث تتمكن الطالبات من ممارسة الكتابة بأنفسهنَّ بطريقة ممتعة وتفاعليَّة ، كما تم تزويد الطالبات بباركود يسمح لهنَّ بالدخول إلى البرنامج من المنزل ، مع متابعة من قبل أولياء الأمور؛ لضمان تطبيق البرنامج بشكل مستمرٍّ في المنزل.

ضبط وتحكيم البرنامج التفاعلي (صدق البرنامج التفاعلي):

تم عرض البرنامج التفاعلي في صورته الأوليَّة على مجموعة من المحكَّمين ، من أساتذة الجامعات المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ لتحكيم البرنامج التدريبي ، وتم أخذ آرائهم وتوجيهاتهم ، وأي ملاحظات يرغبون بإضافتها ، حيث أشاد المحكَّمون بالبرنامج التدريبي المقترح ومكوِّناته وخطته ، وبناء على ما سبق توصَّلت الباحثات إلى الصورة النهائيَّة للبرنامج التدريبي

بالتوازي مع التطبيق ، تم إجراء اختبار تحصيلي بعدي لتقييم تقدم الطالبات ، ومدى تأثير البرنامج في تحصيلهنَّ في مهارات القراءة والكتابة.

خطوات الدِّراسَة:

لتحقيق هدف البحث؛ تم استخدام البحث الإجرائي ، بتعاون فريق البحث المكوَّن من الباحث الرئيس و ثلاث باحثات ماجستير تقنيات التعليم ومعلِّمة مادة اللغة الانجليزيَّة للمرحلة الابتدائيَّة الصف الثاني الابتدائي ، وقد تم اعتماد برنامج مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams في عقد الاجتماعات؛ نظرًا للتباعد الجغرافي بين فريق البحث والمعلِّمة ، وتمت الإجراءات وفق المراحل التالية:

أولا: التحليل

- تم عقد اجتماعات افتراضيَّة بين فريق البحث والمعلِّمة؛ لمناقشة وتحديد المشكلات الميدانيَّة التي تواجه المعلِّمة في الميدان التعليمي ، والوقوف على مدى أهميتها من واقع تدريسها للمرحلة الابتدائيَّة بشكل عامٍّ ، والصف الثاني بشكل خاصٍّ.
- قامت الباحثات بإعداد أداة الدِّراسَة اللازمة ، والمتمثلة في (اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة) ، لطالبات الصف الثاني الابتدائي ، وحساب الصدق والثبات والصعوبة والتمييز للاختبار ، حيث تم عمل اختبار مكافئ للاختبار القبلي؛ لمنع التأثُّر بالأسئلة في التطبيق البعدي للاختبار نفسه).

- تطبيق أداة الدِّراسَة المتمثلة في اختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، في العينة الاستطلاعيَّة من خارج عينة الدِّراسَة ، وتحليل النتائج؛ للتأكُّد من الصدق والثبات.
- تطبيق أداة الدِّراسَة على عينة الدِّراسَة قبليًّا.
- تم تحديد المشكلة الميدانيَّة (الفاقد التعليمي) بناءً على نتائج الاختبار القبلي .

ثانيًا: التخطيط

- عقد اجتماعات افتراضيَّة عبر برنامج مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams ، بين فريق البحث والمعلِّمة؛ لمناقشة الفاقد التعليمي لدى الطالبات؛ بناءً على الاختبار القبلي الذي أجرته المعلِّمة للطالبات آنفًا.
- إجراء عصف ذهني لتجميع أكبر عدد من الأفكار والاقتراحات والحلول؛ لتصميم الخطة العلاجيَّة المناسبة لمعالجة الفاقد التعليمي.
- مراجعة الدِّراسَات السابقة؛ للاستفادة منها ، ومناقشة الأفكار والحلول المقترحة التي يمكن استخدامها في الخطة العلاجيَّة.
- تحديد الصعوبات التي قد تحول دون تنفيذ الأفكار والحلول المطروحة ، واقتراح طرق لمعالجتها.
- اتخاذ القرار وتحديد الأفكار والأساليب المناسبة ، والتي تمثلت في تصميم برنامج إلكتروني تفاعلي ، وتطبيق إستراتيجيَّة تفريد التعليم.
- وضع الخطة العلاجيَّة باتفاق فريق البحث والمعلِّمة ، وتحديد الفترة الزمنيَّة المناسبة لتنفيذها.
- صياغة الأهداف السلوكيَّة التي تُحقِّقها الطالبات بنهاية البرنامج التفاعلي ، والمتعلقة بتحسين مهاراتهنَّ في قراءة وكتابة الأحرف الإنجليزيَّة ، ومعالجة الفاقد التعليمي لديهنَّ ، وزيادة دافعيتهنَّ للتعلُّم.
- تنظيم المحتوى التعليمي وفقًا للإستراتيجيَّة المستخدمة بالبرنامج والأنشطة الملائمة لتفريد التعليم.
- تجميع المواد التعليميَّة التي سيتم استخدامها في البرنامج ، من صور وفيديوهات وصوتيات تتعلق بالأحرف المحدَّدة ، كفاقد التعليمي لدى الطالبات.
- البدء بتصميم البرنامج بواسطة موقع كانفا Canva باجتماع فريق البحث ، والعمل على البرنامج في الوقت نفسه.

- وضع سيناريو للتعلُّم ، وتنسيق الأنشطة والتمارين وفق التسلسل المتدرج لإستراتيجيَّة تفريد التعليم؛ كونها صُمِّمت خصيصًا لتمكين الطالبة من الحرف قراءةً وكتابةً ، حيث يبدأ مسارها بالبرنامج بفيديو تعليمي يوضِّح نطق الحرف وصوته ، ثم تنتقل منه لفيديو يوضح الكتابة الصحيحة للحرف ، متبوعًا بالأنشطة والتغذية الفوريَّة ، وبناءً على أدائها في حال اجتيازها وتمكنها من الأنشطة ، سوف تنتقل إلى الحرف الذي يليه ، وفي حال إخفاقها تعود إلى الفيديوهات التعليميَّة ، حتى تتقن الحرف ، وفي نهاية البرنامج تحاول الطالبة استرجاع ما اكتسبته من خلال البرنامج المرفق لهم (برنامج الكتابة على الرمل) ، وكتابة الأحرف ، ثم مشاركة المعلِّمة.
- عرض البرمجيَّة على محكَّمين مختصِّين بالتعليم ، وإجراء التعديلات ، ومراعاة توجيهاتهم في الشكل النهائي لها.

ثالثًا: التطبيق

- تطبيق البرنامج على الطالبات: تم تطبيق البرنامج على الطالبات لمدة أربعة أيام ، في الأسبوع التاسع من الفصل الدراسي الأول ، حيث تم تزويدهنَّ ببباركود البرنامج التفاعلي للدخول من المنزل ، والتأكيد على أولياء أمورهنَّ بالالتزام والمصداقيَّة ، ومتابعة أداء الطالبات في المنزل.
- ملاحظة أداء الطالبات ودخولهنَّ للبرنامج المصمَّم ، من خلال البيانات التي يوفِّرها موقع كانفا.
- إجراء التطبيق البعدي لأداة الدِّراسَة (مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة) على أفراد عينة الدِّراسَة.
- أخذ رأي المعلِّمة حول أداء الطالبات بعد استخدامهنَّ للبرمجيَّة المصممة ، وتحليل بيانات الاختبار البعدي..

رابعًا: التقييم (تحليل البيانات):

- مقارنة نتائج الاختبارات القبليَّة والبعديَّة ، باستخدام التحليل الإحصائي ، وجداول الإكسل.
- تفسير النتائج ، وإجابة الأسئلة الأساسيَّة والفرعيَّة المطروحة.

- تحليل ردود وآراء أولياء الأمور لتقييم مستوى رضاهم عن أداء الطالبات والبرمجيَّة المستخدمة.
- استخلاص الدروس المستفادة من تطبيق البرمجيَّة ، ومدى فاعليتها في معالجة الفاقد التعليمي ، وتقديم التوصيات للتحسين المستقبلي.
- إعداد تقرير شامل يتضمَّن مناقشة النتائج ، والتوصيات.

خامسا: التأمل:

تمثل مرحلة التأمل في البحث الإجرائي فرصة للمشاركين والباحثين في الدراسة لمراجعة تجاربهم وتقييم مدى تحقيق الأهداف المنشودة. وخلال هذه المرحلة ، يقوم أعضاء الدراسة بمناقشة ملاحظاتهم ومقترحاتهم والتعبير عن آرائهم حول جوانب البحث ونتائجه. وبناءً على ذلك ، يتم استخلاص النتائج والاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية واستشراف السبل الكفيلة بتحسين الأداء مستقبلًا.

تقييم المعلِّمة للبرمجيَّة التعليميَّة:

أشارت المعلِّمة إلى أن البرمجيَّة قد ساعدت في تحفيز الطالبات على تعلُّم الحروف بطريقة تفاعليَّة وممتعة ، قالت المعلِّمة: "منذ استخدام البرمجيَّة ، أصبحت الطالبات أكثر قدرة على التعرُّف على الحروف من خلال الأنشطة التفاعليَّة ، مما جعل عمليَّة التعلُّم أسهل وأسرع" ، وأضافت: "لاحظت أن الطالبات يتفاعلن بشكل أكبر مع الدروس الخاصة بالحروف ، وأصبحن قادرات على التمييز بين الحروف ومهارات القراءة الأوليَّة بطريقة ملحوظة." كما أشادت المعلِّمة بالبرمجيَّة وأنها ساعدت في جذب انتباه الطالبات ، وزيادة دافعيتهنَّ للتعلُّم ، من خلال الألعاب التعليميَّة التي تُسهم في تعزيز معرفة الحروف بشكل طبيعي. واختتمت المعلِّمة بقولها: "أنا متفائلة جدًّا بالتقدُّم الذي أراه في مستوى الطالبات في هذه المرحلة ، وأعتقد أن البرمجيَّة أسهمت بشكل كبير في جعل تعلُّم الحروف تجربة ممتعة وسهلة للطالبات. وبناءً على هذه التجربة الإيجابيَّة؛ قررتُ تطبيق البرمجيَّة على بقيَّة فصولي في الصف الثاني الابتدائي؛ لأنني أعتقد أن لها تأثيرًا كبيرًا في تحسين مستوى الطالبات في تعلُّم اللغة الإنجليزيَّة ، وفي معالجة الفاقد التعليمي لديهنَّ."

ردود فعل الطالبات بعد استخدام البرمجيَّة:

بناءً على تجارب الطالبات في الصف الثاني الابتدائي مع البرمجيَّة التعليميَّة لتعلُّم الحروف؛ كانت ردود أفعالهنَّ مليئة بالحماسة والفرح؛ إذ قالت إحدى الطالبات بحماسة: "أنا أحب البرمجيَّة! تعلَّمت الحروف بسرعة!" وأضافت طالبة أخرى: "البرمجيَّة حلوة ، أحبُّ الحروف الإنجليزيَّة!" بينما قالت طالبة ثالثة: "أنا مبسوطة أنا أتذكر الحرف!" وطالبة أخرى قالت: "أنا كنت ما أكتب الحروف صح ، بس صرت أكتبها صح!" كانت جميع الردود تعكس سعادة الطالبات بالبرمجيَّة ، وكيف أنها جعلت تعلُّم الحروف ممتعًا وسهلًا.

ردود فعل أولياء الأمور على نتائج الطالبات:

بناءً على تجارب الأمهات مع البرمجيَّة التعليميَّة في تعلُّم الحروف في مادة اللغة الإنجليزيَّة؛ أبدين العديد من الردود الإيجابيَّة التي تعكس الاهتمام الكبير بتحسين مهارات بناتهنَّ في هذه المرحلة الأولى من التعلُّم. قالت إحدى الأمهات: "ابنتي كانت تواجه صعوبة في التعرُّف على الحروف ، ولكن بعد استخدام البرمجيَّة أصبحت قادرة على تمييز الحروف بشكل أفضل وأسرع." وأضافت أمٌّ أخرى: "أنا سعيدة لأن ابنتي بدأت تحب تعلُّم الحروف ، وأصبح لديها رغبة في التعرُّف على الحروف من خلال الألعاب والأنشطة" ، أمهات أخريات أشرن إلى أن البرمجيَّة جعلت تعلُّم الحروف أكثر متعة ، حيث صرحت إحدى الأمهات: "ابنتي أصبحت تتطلع بشغف للدروس اليوميَّة ، وأصبحت تعرف الحروف بطريقة أكثر وضوحًا ، وأحيانًا تكتب الحروف في المنزل بشكل غير مباشر." هذه الردود تُبيِّن أن الأمهات يشعرن بتحسن كبير في قدرة بناتهنَّ على التعرُّف على الحروف بشكل أفضل بفضل البرمجيَّة.

تشير ردود الأفعال السابقة إلى أن البرمجيات التعليميَّة ، لا تقتصر فقط على تحسين المعرفة الأكاديميَّة ، بل تلعب دورًا كبيرًا في تحفيز الطالبات ، وتحقيق تفاعل أكبر مع محتوى الدروس؛ مما يُسهم في خلق بيئة تعليميَّة مميزة وفعّالة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسَة:

1. اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T Test) للفروق بين متوسِّطي عينتين مرتبطتين لاختبار الفروق بين متوسِّطات درجات الطالبات (المجموعة التجريبيَّة) ، في التطبيقين القبلي والبعدي.

2. معامل مربع إيتا 2η؛ لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في المتغير التابع (مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة).

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله ، والمتمثل في "فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على تفريد التعليم لتحسين مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الابتدائي" ، وتطبيقها على مجموعة الدِّراسَة باستخدام التصميم قبلي – بعدي لمجموعة واحدة ، تقدم الباحثات عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها ، وتفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج ، خلال الإجابة عن تساؤلات الدِّراسَة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ينصُّ السؤال على ما يلي: "ما مدى تأثير البرنامج التفاعلي القائم على تفريد التعليم ، في تحسين مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T Test)؛ لحساب الفروق بين متوسِّط عينتين مرتبطتين؛ للكشف عن دلالة الفرق بين متوسِّط الأداء بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لعينة الدِّراسَة التي تم تطبيق برنامج تدريبي قائم على تفريد التعليم عليها ، وفيما يلي تفصيل للنتائج جدول (6).

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T Test) للمجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة

مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة	التطبيق	المتوسِّط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	درجة الحريَّة	القيمة الاحتماليَّة (Sig.)	الدلالة الإحصائيَّة	حجم الأثر
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الكبيرة	بعدي	4.364	33	8411.	4.193	32	000.	دالة إحصائيًّا	0.35
	قبلي	3.515	33	1.4603					
مهارات القراءة والكتابة للأحرف الصغيرة	بعدي	4.576	33	7084.	4.207	32	000.	دالة إحصائيًّا	0.36
	قبلي	3.773	33	1.1598					
الدرجة الكليَّة	بعدي	8.939	33	1.3507	5.123	32	000.	دالة إحصائيًّا	0.45
	قبلي	7.288	33	2.3118					

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكليَّة لمهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة:

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكليَّة لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، تساوي 0.000 ، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) ، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسِّطيْ درجات عينة من طالبات الصف الثاني الابتدائي قبليًّا وبعديًّا ، لاختبار مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لصالح التطبيق البعدي في تحسين مستوى مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، حيث تبيَّن أن المتوسِّط الحسابي للتطبيق البعدي أعلى منه للتطبيق القبلي ، في الدرجة الكليَّة ، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثرٌ في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني في اللغة الإنجليزيَّة.

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعيَّة:

قيمة (Sig) لكل مجال من المجالات الفرعيَّة لمهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، تساوي 0.000 ، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) ، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسِّطيْ درجات عينة من طالبات الصف الثاني الابتدائي قبليًّا وبعديًّا ، لمجالات مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة الفرعيَّة ، لصالح التطبيق البعدي ، حيث تبين أن المتوسِّط الحسابي للتطبيق البعدي أعلى منه للتطبيق القبلي في كلِّ مجال من المجالات الفرعيَّة ، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثرٌ في تحسين مستوى مجالات مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، ومعالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات الصف الثاني في اللغة الإنجليزيَّة لدى عينة الدِّراسَة.

حساب حجم الأثر:

فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن توظيف برنامج تدريبي قائم على تفريد التعليم ، لتحسين مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الابتدائي؛ قامت الباحثات بحساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر ، من خلال القانون التالي (صافي، 2017 ، ص157):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

η^2: نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يرجع إلى المتغير المستقل ، T2: مربع قيمة ت ، df: درجة الحريَّة.

والجدول (7) يوضح مستويات التأثير وفقًا لمربع إيتا (η^2) (عفانة ، 2016 ، ص52)

جدول (7)

مستويات حجم التأثير

درجة التأثير	صغير	متوسّط	كبير
مربع إيتا (η^2)	0.41	0.79	16

ويتضح من جدول التحليل السابق أن قيم معامل مربع إيتا ( )للدرجة الكليَّة ، ولجميع المجالات للأثر الناتج عن توظيف برنامج تدريبي قائم على تفريد التعليم ، لتحسين مهارات القراءة والكتابة للأحرف الإنجليزيَّة ، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الابتدائي ، هي درجة تأثير "كبيرة " ، مما يدلل على أن درجة تأثير البرنامج التدريبي القائم على تفريد التعليم ، في معالجة الفاقد التعليمي ، لدى طالبات الصف الثاني في اللغة الإنجليزيَّة كان كبيرًا.

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء نتائج الدِّراسَة الحاليَّة؛ توصي الباحثات بما يلي:

1. **استمرار استخدام البرمجيَّة:**

- نظرًا للتحسُّن الملحوظ في أداء الطالبات؛ يوصَى بالاستمرار في استخدام البرمجيَّة نفسها.
- يمكن تعزيز البرمجيَّة لتشمل المزيد من المواد أو المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

2. **مراعاة التنوع في مستويات الطالبات:**

- نظرًا للتفاوت في مقدار التحسُّن بين الطالبات؛ يُوصَى بتوفير دعم إضافي للطالبات اللاتي لم يحقِّقن التحسُّن المطلوب ، سواء من خلال دروس تقوية أو مواد مساعدة.

3. **قياس التحسُّن على المدى الطويل:**

- من المهم متابعة التحسُّن على المدى الطويل؛ لمعرفة ما إذا كانت التحسينات التي أُحرزت ستستمر أو ستتضاءل مع مرور الوقت.

- يوصى بتطبيق اختبار آخر بعد فترة من الزمن لضمان استدامة التحسن.

المقترَحات البحثية:

بناءً على نتائج الدِّراسَة والتوصيات المقدَّمة؛ يمكن للباحثات تقديم مجموعة من المقترحات البحثيَّة المستقبليَّة التي قد تُسهم في تعزيز فهم وتأثير البرامج التدريبيَّة في تعليم اللغة الإنجليزيَّة ، ومن بين هذه المقترحات:

1. **إجراء دراسة تجريبيَّة على فئات عمريَّة مختلفة:** قد يكون من المفيد توسيع نطاق الدِّراسَة ، لتشمل فئات عمريَّة أخرى ، أو مستويات دراسيَّة مختلفة ، مثل الصفوف المتقدمة؛ لمعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي في تحسين المهارات اللغويَّة بشكل أوسع.
2. **دراسة أثر البرنامج في الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة:** يمكن فحص فاعليَّة البرنامج التدريبي على الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة ، مثل تلك التي تعاني من صعوبات في التعلُّم ، أو اضطرابات في اللغة؛ لفحص ما إذا كان البرنامج فعالًا في تحسين مهاراتهنَّ اللغويَّة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أرجوب ، سحر؛ وعرمان ، إبراهيم. (2024). دور الشبكات الاجتماعيَّة في الحدِّ من الفاقد التعليمي لدى طلبة المرحلة الأساسيَّة من وجهة نظر معلِّمي مدرسة الصرة الأساسيَّة المختلطة في مديريَّة تربية وتعليم جنوب الخليل (دراسة نوعيَّة). مجلة المناهج وطرق التدريس ، 3*(5) ، 37 - 48.* https://doi.org/10.26389/AJSRP.R160324

البوسطي ، السيدة محمد؛ محمد ، هناء رزق؛ أبو المجد ، شيماء إبراهيم. (2024). برنامج تفاعلي قائم على محفزات الألعاب و فاعليته في تنمية الأداء النحوي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، 64(64) ،449 - 492. https://deu.journals.ekb.eg/article_366248.html*

جوي ، محمد عنيسي؛ وعبود ، علي محمد هادي. (2019). تأثير إستراتيجيَّة تفريد التعليم في تطوير الرشاقة والتوافق الحركي للطلاب بأعمار 16 سنة. *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضيَّة* ، (58) ، 256 - 269.

الحاتم ، منيرة حمد؛ والسيف ، عبد المحسن سيف. (2021). مدى استخدام معلِّمات العلوم الشرعيَّة لإستراتيجيَّة تفريد التعليم وأساليبها والمعوقات التي تحد من تطبيقها. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة ، 5*(48) ، 110 - 131. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R070621

الحضيف ، نجلاء محمد. (2023). أساليب الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائيَّة في ظل التحول للتعليم عن بعد من وجهة نظر المعلِّمات. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة ، *جامعة القصيم ، 16* (1) ، 159 - 187.

الخضير ، منصور عبد الله. (2021). تعويض الفاقد التعليمي: (السُبل والمُخرجات). *مجلة العلوم التربويَّة والإنسانيَّة* ، (4) ، 145 - 157. https://doi.org/10.33193/JEAHS.4.2021.156

خليل ، محمد عبد المجيد. (2023). فلسفة تفريد التعليم ، وإمكانيَّة الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلِّم بكليات التربية جامعة الأزهر. *مجلة العلوم التربويَّة ، 31*(1) ، 233-297. http://doi.org/10.21608/ssj.2023.300602

الخوالدة ، أريج املاوي ؛ الشبول ، مهند أنور. (2022). أثر تفريد التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في مادة الحاسوب لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية ، 7(1) ، 59 - 83. https://jaesjo.com/index.php/jaes/article/download/60/61/62

الدعجاني ، هدى عبدالرحمن؛ والمشيقح ، محمد سليمان. (2021). أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعيَّة الداخليَّة لطالبات المرحلة المتوسِّطة في مادة اللغة الإنجليزيَّة. *المجلة الدوليَّة للتعليم الإلكتروني* ، *3*(1) 11 - 61. http://doi.org/10.21608/IJEL.2021.181390

الدغيمى ، مها عفات محمد. (2021). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسيَّة في تعليم اللغة الإنجليزيَّة للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي. *مجلة كلَّية التربية في العلوم التربويَّة* ، ج2 ، (45) ، 107 - 144.. http://doi.org/10.21608/JFEES.2021.196063

الرشيدي ، العنود حمد مقبل. (2022). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلِّمين والموجهين. *مجلة التربية* ، جامعة الأزهر ، *41* (193) ، 316 - 376. http://doi.org/10.21608/JSREP.2022.228210

السبيعي ، هيا محمد عبد الله. (2022). تصوُّر مقترح للحد من الفاقد التعليمي لدى طلاب المملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة شؤون* اجتماعيَّة ، *39*(155) ، 161 - 190. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1325644

السيد ، جيهان كمال. (2023). فاعليَّة حقيبة تعليميَّة مقترحة في مادة الجغرافيا على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات استخدام الخرائط لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الإعداديَّة. *مجلة عالم التربية* ، س4 ، (10) ، 16 - 53.

الشناوي ، آلاء أسعد محمود. (2022). تطوير محتوى تكيفي قائم على أساليب التعلُّم لتنمية مهارات اللغة الإنجليزيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. *مجلة كلَّية التربية* ، جامعة المنصورة ، *119* (2) ، 65 - 94. http://doi.org/10.21608/MAED.2022.273790

الشهومي ، سعيد راشد علي؛ والحدابي ، داود عبد الملك. (2024). الفاقد التعليمي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا «كوفيد-19». مجلة بحوث عربيَّة في مجالات التربية النوعيَّة ، *35*(2) ، 135-188. https://doi.org/10.21608/RAES.2024.363062

صافي ، سمير خالد. (2017م). *الإحصاء التربوي*. مكتبة آفاق للنشر والتوزيع.

صلاح ، سمير يونس أحمد؛ وإسماعيل ، سحر فؤاد. (2021). فاعليَّة برنامج قائم على تفريد التعليم باستخدام تطبيق «تايمز teams» لعلاج أخطاء الكتابة العربيَّة لدى الطلبة المعلِّمين بمصر والكويت. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدوليَّة للعلوم التربويَّة* ، *4*(6) ، 262 - 303. http://doi.org/10.21608/MUSI.2021.78584.1012

العتيبي ، سارة بدر. (2016). فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلِّمات الصفوف الأوليَّة قبل الخدمة. *مجلة رابطة التربويين العرب* ، *69*(1) ، 85 - 102. http://doi.org/10.12816/0022653

عطيَّة ، محسن علي. (2010). *البحث العلمي في التربية: مناهجه ، أدواته ، وسائله الإحصائيَّة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة ، عزو. (2016م). *قياسات حجم التأثير والإحصاء الاستدلالي في البحوث التربويَّة والنفسيَّة*. مكتبة سمير منصور.

عودة ، أحمد. (2002م). *القياس والتقويم التربوي في العمليَّة التدريسيَّة*. دار الأمل.

القحطاني ، الخزامي هيف. (2023). معوقات استخدام الحاسب الآلي في تفعيل مفهوم تفريد التعليم كما يراها معلِّمات الدِّراسَات الاجتماعيَّة بالمرحلة الثانويَّة عن بُعد. *بحوث عربيَّة في مجالات التربية النوعيَّة* ، *32*(2) ، 215 - 248. http://doi.org/10.21608/RAES.2023.321664

القحطاني ، أمل سعيد؛ والأحمدي ، سعاد مساعد. (2020). فاعليَّة برنامج تعليمي قائم على الواقع المعزز في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة اللغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصف الثالث متوسِّط بالرياض. *المجلة الدوليَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة* ، (56) ، 65 - 153. http://doi.org/10.21608/ijeps.2020.252625

القلاف ، بدر جاسم؛ والموسوي ، هاشميه محمد؛ والسهو ، حامد جاسم. (2020). مدى وعي معلِّمي برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ وأبعاد تفريد التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة ، 4*(17) ، 26 - 53*.

المالكي ، فاطمة جابر. (2021). واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس اللغة الإنجليزيَّة من وجهة نظر معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة والمتوسِّطة في محافظة صبيا. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة* ، *5*(14) ، 113 - 139. https://doi.org/10.26389/AJSRP.V181020

وزارة التعليم. (1443). تدريس اللغة الإنجليزيَّة بدءًا من الصف الأول الابتدائي يعزز من قدرات الطلبة في مرحلة مبكرة. وإعدادهم لمهارات المستقبل ، وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/en-tech-1443 - 25.aspx

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Daghaimi, M. A. M. (2021). Methods of addressing educational loss for basic skills in teaching English for sixth grade through Madrasati platform. *Journal of the College of Education in Educational Sciences*, 2(45), 107-144. http://doi.org/10.21608/JFEES.2021.196063

Al-Dajani, H. A., & Al-Mushaiqeh, M. S. (2021). The effect of using gamification on increasing academic achievement and developing internal motivation for middle school students in English. *International Journal of E-Learning*, 3(1), 11-61. http://doi.org/10.21608/IJEL.2021.181390

Al-Hatem, M. H., & Al-Saif, A. M. (2021). The extent to which Islamic studies teachers use individualized instruction strategy and its methods and the obstacles that limit its application. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(48), 110-131. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R070621

Al-Hudaif, N. M. (2023). Methods of reducing educational loss in the primary stage in light of the shift to distance education from the teachers' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University*, 16(1), 159-187.

Al-Khudair, M. A. (2021). Compensating for educational loss: (Methods and outcomes). *Journal of Educational and Human Sciences*, (4), 145-157. https://doi.org/10.33193/JEAHS.4.2021.156

Al-Maliki, F. J. (2021). The reality of employing educational technologies in teaching English from the perspective of primary and middle school teachers in Sabya Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(14), 113-139. https://doi.org/10.26389/AJSRP.V181020

Almukahhili, M. M. N. (2022). Effects of Gaming Applications on English Language Vocabulary Learning Among Young Learners in Saudi Arabian Elementary Schools. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (82), 251-271. https://www.jalhss.com/index.php/jalhss/article/view/716

Al-Otaibi, S. B. (2016). The effectiveness of a proposed training program in developing action research skills for pre-service primary grade teachers. *Journal of the Association of Arab Educators*, 69(1), 85-102. http://doi.org/10.12816/0022653

Al-Qahtani, A. S., & Al-Ahmadi, S. M. (2020). The effectiveness of an educational program based on augmented reality in developing achievement and attitude towards English language among third-grade intermediate students in Riyadh. International Journal of Educational and *Psychological Sciences*, (56), 65-153. http://doi.org/10.21608/ijeps.2020.252625

Al-Qallaf, B. J., Al-Mousawi, H. M., & Al-Sahu, H. J. (2020). The extent of awareness of special education program teachers in Kuwait about the principle and dimensions of individualized instruction for students with special needs. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(17), 26-53.

Al-Rashidi, A. H. M. (2022). Problems of exacerbating educational loss in light of the (Covid-19) pandemic and proposals for treatment at the secondary education stage in Kuwait from the perspective of students, teachers, and supervisors. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 41(193),316-376. http://doi.org/10.21608/JSREP.2022.228210

Al-Shuhoumi, S. R. A., & Al-Hadabi, D. A. (2024). Educational loss in basic education schools in the Sultanate of Oman in light of the Corona pandemic "Covid-19". *Journal of Arab Research in Specific Education Fields*, 35(2), 135-188. https://doi.org/10.21608/RAES.2024.363062

Al-Subaie, H. M. A. (2022). A proposed vision to reduce educational loss among students in Saudi Arabia. *Journal of Social Affairs*, 39(155), 161-190. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1325644

Arjub, S., & Arman, I. (2024). The role of social networks in reducing educational loss among basic stage students from the perspective of teachers at Al-Surra Basic Mixed School in the South Hebron Education Directorate (A qualitative study). *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 3(5), 37-48. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R160324

Attia, M. A. (2010). *Scientific research in education: Its methods, tools, and statistical means.* Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution.

Afana, A. (2016*). Effect size measurements and inferential statistics in educational and psychological research*. Samir Mansour Library.

Joi, M. A., & Abboud, A. M. H. (2019). The effect of individualized instruction strategy on developing agility and motor coordination for 16-year-old students. *Journal of Studies and Research in Physical Education*, (58), 256-269.

Khalil, M. A. (2023). The philosophy of individualized instruction and the possibility of benefiting from it in developing teacher preparation programs in the faculties of education at Al-Azhar University. Journal of Educational Sciences, 31(1), 233-297. http://doi.org/10.21608/ssj.2023.300602

Ministry of Education. (1443). Teaching English starting from the first grade of primary school enhances students' abilities at an early stage and prepares them for future skills. Ministry of Education in Saudi Arabia. https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/en-tech-1443-25.aspx

Odeh, A. (2002). *Educational measurement and evaluation in the teaching process.* Dar Al-Amal.

Safi, S. K. (2017). *Educational statistics*. Afaq Library for Publishing and Distribution.

Said, S. F. (2021). The level of effectiveness of the (Teach Me) application in addressing educational loss among public education students in Saudi Arabia and their attitudes towards it. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, (11), 67-124. http://doi.org/10.53285/2117.000.011.003

Salah, S. Y. A., & Ismail, S. F. (2021). The effectiveness of a program based on individualized instruction using the "Teams" application to treat Arabic writing errors among student teachers in Egypt and Kuwait. South Valley University *International Journal of Educational Sciences*, 4(6), 262-303. http://doi.org/10.21608/MUSI.2021.78584.1012

Shannawi, A. A. M. (2022). Developing adaptive content based on learning styles to develop English language skills among primary school students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 119(2), 65-94. http://doi.org/10.21608/MAED.2022.273790

المراجع الأجنبية: References

Ikwumelu, S. N., Oyibe, O. A., & Oketa, E. C. (2015). Adaptive Teaching: An Invaluable Pedagogic Practice in Social Studies Education. *Journal of Education and Practice*, *6*(33), 21-26.

Almukahhili, M. M. N. (2022). Effects of Gaming Applications on English Language Vocabulary Learning Among Young Learners in Saudi Arabian Elementary Schools., *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (82), 251-271.

AlJuhani, E. (2024). Investigating ESL/EFL Teachers' Implementation of John Dewey's Philosophy 'Pragmatism' in Elementary Education. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (99), 590-603.

AlQurashi, I. (2024). An assessment of English instruction for elementary-level students in Jeddah governorate, as perceived by English supervisors and educators. *Sino-US English Teaching*, *21*(2), 55-72.

Kertih, I. W., Widiana, I. W., & Suwela Antara, I. G. W. (2023). The phenomena of learning loss experienced by elementary school students during the Covid-19 post pandemic. *European Scientific Journal (ESJ)*, *7*(Special Issue), 201-213. https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n5p .

Reynolds, C. R., Altmann, R. A., & Allen, D. N. (2021). *Item Analysis: Methods for Fitting the Right Items to the Right Test*. In: Mastering Modern Psychological Testing (pp. 181-194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59455-8_7

Al Sulaiman, M. (2026). The Quality of Life of Parents of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities: A Qualitative Study, *Journal of Educational Science, 14* (3), 365 - 405. 10.54643/1951-014-003-011

The Quality of Life of Parents of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities: A Qualitative Study

Dr. Maha Abdullah Al Sulaiman
Princess Nourah Bint Abdulrahman University.
College of Education and Human Development.
MAAlSulaiman@pnu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to explore the quality of life of parents of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and learning disabilities at the early childhood, elementary, and intermediate stages, by using a qualitative approach through three focus groups comprising 15 parents. Data were analyzed using thematic analysis methodology. The findings revealed four main themes reflecting dimensions of the family experience. The first theme addressed family quality of life, including routine psychological and emotional challenges faced by parents, marital and family conflicts, and learning disabilities associated with ADHD. The second theme focused on family resilience and personal well-being, highlighting coping strategies, responsibility overload, and attempts to restore personal well-being. The third theme examined the quality of social relationships, encompassing family and community support, social isolation and concealment of diagnosis, and challenges of integration in public spaces. Finally, the fourth theme explored the quality of services and living environment, including diagnostic challenges, educational and health services, and institutional and financial support. The study concluded that parents experience high psychological and family stress affecting marital and family stability, alongside academic and behavioral challenges for their children that require specialized educational strategies. Results also indicated weak institutional support, high care costs, and persistent social stigma, negatively impacting parents' quality of life and their ability to adapt socially and within

the family. The study recommends enhancing psychological and family support, developing tailored educational strategies for children with ADHD, implementing awareness campaigns to promote social inclusion, expanding specialized centers and reducing treatment costs, and supporting associations to ensure service accessibility for all families.

Keywords: Quality of life, parents, children with ADHD, Learning Disabilities.

السليمان ، مها. (2026).جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (3) ، 365 - 405.
10.54643/1951-014-003-011

جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم: دراسة نوعية

د. مها بنت عبد الله السليمان[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم في مراحل الطفولة المبكرة والابتدائية والمتوسطة ، وذلك باستخدام المنهج النوعي عبر ثلاث مجموعات تركيز شملت (15) ولي أمر ، وتم تحليل البيانات بمنهجية التحليل الموضوعي. كشفت النتائج عن أربعة مواضيع رئيسية تعكس أبعاد التجربة الأسرية. تمثّل الموضوع الأول في جودة حياة الأسرة ، وتناول التحديات النفسية والانفعالية الروتينية لدى أولياء الأمور ، الصراعات الزوجية والأسرية ، وصعوبات التعلم المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. أما الموضوع الثاني فقد ركز على المرونة الأسرية والرفاه الشخصي ، من خلال استراتيجيات التكيف الأسري ، ضغط المسؤوليات ومحاولات استعادة الرفاه الشخصي. وتناول الموضوع الثالث جودة العلاقات الاجتماعية عبر موضوعات الدعم العائلي والمجتمعي ، العزلة الاجتماعية وإخفاء التشخيص ، وتحديات الاندماج في الأماكن العامة. وأخيرًا ، تطرق الموضوع الرابع إلى جودة الخدمات والبيئة المعيشية ، مشتملًا على تحديات التشخيص والخدمات التعليمية والصحية ، ودعم توفير الخدمات والدعم المؤسسي والمالي. وخلصت الدراسة إلى أن أولياء الأمور يواجهون ضغوطًا نفسية وأسرية مرتفعة تؤثر على جودة حياتهم وانعكس ذلك سلبيًا على استقرارهم الزواجي والأسري ، إضافة إلى تحديات أكاديمية وسلوكية لأطفالهم تستلزم استراتيجيات تعليمية متخصصة. كما أظهرت النتائج ضعف الدعم المؤسسي ، وارتفاع كلفة الرعاية ، واستمرار الوصمة الاجتماعية. توصي الدراسة

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية والتنمية البشرية، MAAlSulaiman@pnu.edu.sa

بتعزيز الدعم النفسي والأسري ، تطوير استراتيجيات تعليمية لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، تنفيذ حملات توعية للدمج المجتمعي ، التوسع في المراكز المتخصصة وخفض تكاليف العلاج ، ودعم الجمعيات لضمان وصول الخدمات لجميع الأسر.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة ، أولياء الأمور ، الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، صعوبات التعلم.

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ، حيث أقر مجلس الوزراء عام 2009 المشروع الوطني للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، بهدف إنشاء مراكز للتشخيص والعلاج واستقطاب الكفاءات المتخصصة (ديوان رئاسة مجلس الوزراء ، 2009). ومما لا شك فيه أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يفرض عبئًا اجتماعيًا وأسريًا يظهر في تراجع جودة حياة الأسرة واضطراب وظائفها ، وذلك وفقًا لما ذكره Azazy et al. (2018) ، ويذكر King et al. (2006) أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يرتبط بصعوبات التعلم ، وهو ما يعكس اتساع أثره ليشمل الجوانب التعليمية والصحية معًا وأثره على مستوى حياة الأسرة. وفي هذا الصدد ، واستكمالًا لدور المملكة العربية السعودية في اهتمامها بالأسرة وتعزيز جودة حياتها ، أُطلق في عام 2018 برنامج جودة الحياة ضمن مستهدفات رؤية السعودية 2030 ، الذي يسعى إلى الارتقاء بمستوى حياة الفرد والمجتمع بما يعزز ازدهار المجتمع وتطوره (رؤية السعودية 2030 ، 2018). ويتماشى هذا التوجه مع الإطار العالمي الذي أكدت عليه منظمة الصحة العالمية أن جودة الحياة تُعد مؤشرًا جوهريًا للصحة والرفاه للأسرة والمجتمع. (World Health Organization , 2012)

كما يؤكد الباحثون Headey et al. (1998) و Veenhoven (1996) , و Xiang et al. (2009) أن وجود طفل ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع صعوبات تعلم يزيد من مستويات الضغط الوالدي وتراجع الرفاهية الذاتية لدى الأسرة مقارنة بالأسر العادية. و أكدت دراسة Quatrosi et al. (2025) أن الوالدين ، وخاصة الأمهات ، يواجهون ضغوطًا نفسية واجتماعية متزايدة وصعوبات في التكيف الأسري نتيجة لمتطلبات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، بينما بينت دراسة Yurdakul et al. (2024) أن وجود طفل ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يؤثر في الروتين الأسري والعلاقات داخل الأسرة ويزيد من الأعباء اليومية المتعلقة بإدارة السلوك والدعم التعليمي. ولا تقتصر هذه التحديات على الأداء الأكاديمي للطفل ، بل تمتد لتشمل العلاقات الزوجية والصحة النفسية والتنظيم اليومي ، خصوصًا عندما يكون أحد الوالدين من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، مما يضاعف الضغوط ويؤكد الحاجة إلى تدخلات أسرية شاملة. (Foley , 2011; Johnston & Mash , 2001)

ويُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية شيوعًا ، إذ تشير الدراسات إلى أن معدل انتشاره بين الأطفال في سن المدرسة يتراوح بين 3 -7% ، مع استمرار الأعراض لدى ما يقارب 50-80% حتى مرحلة البلوغ (Brod et al., 2005; Meza et al., 2019) ، ويشير Ginapp et al (2022) أن آثار الاضطراب لا تتوقف عند الطفولة ، بل تمتد إلى المراهقة والرشد لتؤثر في العلاقات الاجتماعية والمهنية وترتبط بزيادة احتمال السلوك العدواني على المجتمع أو تعاطي المخدرات. كما أن آثاره تتجاوز الجوانب النمائية لتشمل الأداء الأكاديمي؛ إذ يعاني 27-31% من الأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من صعوبات في القراءة والرياضيات والكتابة (DuPaul & Volpe, 2009; Schippers et al., 2022)؛ كما يواجهون الأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تحديات تعليمية أكبر عند وجود التشخيص المشترك مع صعوبات التعلّم ، إضافة إلى مشكلات أشد في الانتباه (Sarid & Lipka, 2023; Mayes et al.,2000). وتشير الإحصاءات إلى أن 33.2% من طلاب المرحلة الثانوية من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلّم ينسحبون من الدراسة أو يتأخرون في التخرّج (Neilsen, 2024) ، هذا ما دفع ببعض الباحثين إلى اقتراح دمج التصنيفات تحت مسمى "اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلّم". (Budd et al., 2016)

يشير كل من Alessandri (1992) و DuPaul et al. (2001) إلى أن الأعراض تظهر منذ مرحلة ما قبل المدرسة في صورة فرط النشاط وتأخر نمائي ، ثم تتطور وفقًا لـ Sarid and Lipka (2023) لتشمل ضعف الذاكرة العاملة ، بطء المعالجة ، وصعوبات في المهارات التنفيذية مثل التخطيط وإدارة الوقت. كما يشيع بينهم النسيان وضعف التنظيم والحاجة إلى وقت أطول لإنجاز المهام ، مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم وتدنٍ في التحصيل التعليمي ، وارتفاع معدلات إعادة الصفوف والتسرب ، إضافة إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي والاندماج الأكاديمي حتى في التعليم العالي (Parker & Banerjee, 2007; Lewandowski et al., 2008; DuPaul & Volpe, 2009).

كما يواجه الأطفال والبالغون من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلّم وصمة اجتماعية ممتدة عبر مراحل حياتهم ، وهو ما أكدته دراسات تناولت أثر التمييز الاجتماعي على هذه الفئة (Canu et al., 2008; Mueller et al., 2006). كما تُظهر

الأبحاث أن هذه الاضطرابات تشكّل منظومة متداخلة ذات تأثير عميق على الطفل وأسرته ، بما في ذلك الأداء الأكاديمي ، والعلاقات الاجتماعية ، وجودة الحياة الأسرية بشكل عام (Weiss & Murray , 2003; Xiang et al. , 2009).

ومن الدراسات التي ألقت الضوء على الضغوط الأسرية وجودة الحياة لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، دراسة Abdelwahab et al. (2024) والتي أُجريت في مصر وهدفت إلى تحليل العلاقة بين عبء الرعاية ، أنماط التربية ، والمرونة النفسية لدى عينة مكونة من 100 من أولياء الأمور. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى عبء الرعاية بين المشاركين ، وسيادة النمط الصارم في أساليب التربية. كما كشفت التحليلات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عبء الرعاية وكلٍّ من النمط الصارم والنمط المتساهل ، في حين ظهرت علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية واعتماد النمط الصارم في التربية. وبالمثل ، أظهرت دراسة Azazy et al. (2018) التي أجريت على 125 من أولياء الأمور بعيادة الطب الأسري في قناة السويس أن معظم الأسر تعاني من ضعف وظيفي ومستويات متوسطة من جودة الحياة ، مع تأثرها بعوامل ديموغرافية مثل العمر والتعليم والدخل. أما في أستراليا ، كشفت دراسة Leitch et al. (2019) والتي استخدمت المنهج النوعي عبر مقابلات مع 13 من أولياء الأمور ، عن شعورهم بأن سلوكيات أطفالهم تشبه "كرة مدمرة" ، مع حاجة ملحة للدعم وارتفاع الضغط السريري لدى بعضهم.

وتأتي هذه النتائج متسقة مع دراسات في عدد من الدول مثل أستراليا ، الولايات المتحدة ، النرويج ، وجنوب إفريقيا ، حيث أشار أولياء الأمور إلى مستويات مرتفعة من الضغط النفسي بفعل السلوكيات اليومية ، إضافة إلى الوصمة الاجتماعية وضعف الدعم المؤسسي ، وهو ما ينعكس أيضًا على الأشقاء والاسرة بشكل عام (Brinkman et al. , 2009; Davis et al. , 2012; Mofokeng , 2017). وتشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن هذه الضغوط ترتبط باضطرابات نفسية مثل القلق والاكتئاب ، وقد تقود إلى ممارسات تربوية غير ملائمة تؤثر في نمو الأطفال وجودة حياتهم (Johnston & Mash , 2001; Modesto-Lowe et al. , 2008; Theule et al. , 2013). وأخيرًا ، أوضحت دراسة Xiang et al. (2009) في هونغ كونغ التي طبقت على 71 من أولياء الأمور أن جودة حياتهم أقل بكثير مقارنة بالأسر الأخرى ، خاصة في الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية ، مع ارتباط شدة الأعراض والدخل المنخفض بانخفاض مستويات جودة الحياة.

وفيما يتعلق بالتدخلات التعليمية والعلاجية التي يلجأ إليها أولياء الأمور ، تشير عدد من الدراسات إلى تنوع التدخلات التعليمية والعلاجية الموجهة لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، حيث أظهرت نتائج دراسة Alseraty (2024) شبه التجريبية على 30 والدة في السعودية أن البرامج التعليمية القائمة على الأدلة أسهمت في رفع وعي الأمهات بأعراض الاضطراب وتحسين مهارات الاتصال داخل الأسرة ، مع انخفاض التحديات السلوكية بعد التدخل. وفي السياق ذاته ، برزت التدخلات الإلكترونية والمساعدة الذاتية كبدائل فعّالة ومرنة ، إذ طوّر Corrigan et al. (2023) برنامجًا تجريبيًا عبر الإنترنت يجمع بين تدريب الوالدين السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، وحقق رضا مرتفعًا وقابلية كبيرة للتطبيق ، بينما أوضحت دراسة Tarver et al. (2022) أن نسخة المساعدة الذاتية من برنامج "نيو فوريست" حظيت بتقييمات إيجابية من أولياء الأمور رغم وجود بعض العوائق في التطبيق المنزلي.

ومن جانب آخر ، تناول Friedman et al. (2020) أثر أعراض الاضطراب لدى الوالدين أنفسهم على التزامهم ببرامج التدريب السلوكي ، وأظهرت النتائج أن هذه الأعراض ترتبط بانخفاض المشاركة والحضور حتى مع التحكم في متغيرات مثل الاكتئاب والقلق وشدة أعراض الطفل. وانطلاقًا من هذه التحديات ، أوصت التوجيهات الدولية (Canadian ADHD Resource Alliance, 2018; National Institute for Health and Care Excellence, 2018; Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, 2018; National Health and Medical Research Council, 2012) بضرورة تبني خطة شاملة تستهدف الأسرة بأكملها من خلال فحص الصحة النفسية للآباء والأشقاء ، وتوفير خدمات استشارية متخصصة ، إلى جانب برامج تعليم الوالدين ودعم الرعاية المؤقتة. كما أثبتت بعض برامج تدريب الوالدين السلوكية التقليدية فعاليتها في تقليل ضغوط التربية وتحسين التكيف الأسري (Gerdes et al., 2012; Parand et al., 2010).

كما تناولت بعض الدراسات في الرفاه النفسي والدعم المؤسسي المقدم لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، حيث كشفت دراسة Khamenkan & Homchampa (2024) في تايلاند ، من خلال مقابلات معمقة ويوميات لـ (14) مقدم لأولياء الأمور وأطفالهم ، عن ظهور ثلاث مشكلات سلوكية رئيسية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم هي: الاندفاعية ، ضعف الانتباه ، وفرط النشاط. وقد أظهرت النتائج أن الأسر استجابت لهذه التحديات عبر استراتيجيات إيجابية مثل تعزيز مهارات

الحياة اليومية ، تشجيع الاستقلالية ، ممارسة الرياضة ، والتأمل. وفي السياق ذاته ، هدفت دراسة Krtkova et al. (2023) إلى استكشاف العوامل الداعمة للرفاهية المدرسية والتكيف والدمج التعليمي للمراهقين ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، وذلك من خلال مقابلات متعمقة مع (20) من أولياء الأمور ، وحيث كشفت النتائج أن معرفة المعلمين بطبيعة الاضطراب ، واعتماد طرق تعليمية ملائمة ، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي والوسائل التعليمية ، تُعد عناصر أساسية في تعزيز تكيف الطلبة المراهقين وتحقيق دمجهم التعليمي ، مما يبرز الحاجة إلى الاستثمار في تدريب المعلمين وتعزيز الشراكات بين المدرسة والأسرة.

ورغم وفرة الدراسات الأجنبية التي تؤكد أهمية دعم الأسر التي ترعى أطفالًا ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، فإن الأبحاث التي تناولت جودة حياة أولياء الأمور ، خصوصًا باستخدام المنهج النوعي ، لا تزال محدودة في السياق المحلي. كما ركزت معظم الدراسات السابقة على الجوانب الأكاديمية أو السلوكية للاضطراب ، دون التعمق في فهم جودة الحياة اليومية لأولياء الأمور وتجاربهم الحياتية ، أو كيفية تأثير الاضطراب على وظائف الأسرة وتكيفها. وبناءً على ذلك ، تبرز الحاجة إلى إجراء بحوث نوعية تقدم فهمًا أعمق لصوت الأسرة ذاته ، وتسعى لسد الفجوة المعرفية المحلية حول طبيعة الضغوط التي تواجهها الأسر في بيئتها الاجتماعية ، بما يسهم في تطوير تدخلات أكثر فعالية.

مشكلة الدراسة:

يُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية شيوعًا لدى الأطفال؛ إذ تشير الدراسات إلى أن نسبة انتشاره عالميًا تتراوح بين (5-8%) تقريبًا (American Psychiatric Association , 2013) ، ويرتبط غالبًا بوجود صعوبات تعلم لدى نحو (45.1%) من الحالات (DuPaul et al. , 2013). ولا تقتصر انعكاساته على الطفل فحسب ، بل تمتد لتشمل أسرته؛ حيث يواجه الوالدان مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية والأسرية نتيجة التحديات السلوكية والأكاديمية المصاحبة للاضطراب ، مما يؤدي إلى انخفاض جودة حياتهم وزيادة الخلافات الأسرية المرتبطة بخيارات العلاج والتدخل (Brinkman et al. , 2009; Mofokeng et al. , 2017). وعليه ، تُبرز هذه المعطيات الحاجة الملحّة إلى دراسات نوعية معمّقة تسهم في فهم أبعاد المشكلة وتقديم حلول عملية تدعم الطفل وأسرته ، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة جودة حياة أولياء الأمور الذين لديهم طفل ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، وذلك من خلال فهم أعمق للتغيرات التي تطرأ على أدوار أفراد الأسرة ، ونمط تفاعلهم ، ومستوى الضغط النفسي الذي يتعرضون له ، إضافة إلى تقديم مقترحات لتحسين جودة حياتهم من وجهة نظرهم؛ بما يسهم في إثراء المعرفة العلمية وتقديم رؤى عملية لدعم هذه الأسر في مواجهة التحديات المرتبطة بالاضطراب. وذلك من خلال الإجابة على سؤال الدراسة الرئيس: ما طبيعة جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم من واقع تجربتهم؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تركيزها على جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، باعتبارها محورًا أساسيًا للاستقرار النفسي والاجتماعي للأسرة والمجتمع. فمن الناحية النظرية ، تسهم الدراسة في إثراء المكتبة السعودية والعربية عبر توظيف منهج نوعي يقدّم بيانات معمقة حول تجارب هذه الأسر ، وهو ما يعد إضافة علمية مهمة في ظل محدودية الدراسات النوعية المحلية التي تتناول جودة الحياة الأسرية في هذا السياق. كما تقدم الدراسة دعمًا معرفيًا للتوجّهات الوطنية ، ومنها المشروع الوطني للتعامل مع الأطفال ذوي الاضطراب 2009م. أما من الناحية التطبيقية ، فإن النتائج المتوقعة للدراسة توفر أساسًا عمليًا للهيئات والمؤسسات التعليمية والصحية والاجتماعية ، من خلال تحديد مجالات الدعم التي تحتاجها الأسر ، وطرح توصيات يمكن أن تسهم في تطوير البرامج الإرشادية والتربوية ، وتعزيز خدمات الدعم المقدمة من الجمعيات والجهات المعنية. كما تساعد مخرجات الدراسة في إعداد أدلة توعوية وإرشادات عملية تمكّن الأسر من مواجهة التحديات بفاعلية أكبر ، مما يدعم الاستدامة في تحسين جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة: تعرفها منظمة الصحة العالمية: "إدراك الأفراد لمكانتهم في الحياة في سياق الثقافة ومنظومة القيم التي يعيشون فيها ، وبالنسبة إلى أهدافهم ، وتوقعاتهم ، ومعاييرهم ،

واهتماماتهم." وهي مفهوم واسع النطاق يدمج صحة الفرد الجسدية ، وحالته النفسية ، ومستوى استقلاليته ، وعلاقاته الاجتماعية ، ومعتقداته الشخصية ، وعلاقاته مع السمات البارزة في البيئة المحيطة به (World Health Organization , 2012 , p. 11).

جودة الحياة الأسرية: مفهوم متعدد الأبعاد يشمل التكيف ، المشاركة ، النمو ، العاطفة ، وتخطي التحديات الأسرية (Balcells-Balcells et al. , 2011; Fleck et al. , 2015).

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: يعد اضطراب نمائي عصبي يتميز بأنماط مستمرة من ضعف الانتباه ، وفرط النشاط والاندفاعية ، بحيث تكون أشدّ من المتوقع مقارنة بالمستوى النمائي للطفل ، وتؤدي إلى ضعف ملحوظ في الأداء الأكاديمي والاجتماعي والوظيفي (وزارة الصحة ، الدليل الإرشادي ADHD، 2021).

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم: يعد من الاضطرابات النمائية التي غالبًا ما تتزامن لدى الأطفال ، مع اختلاف طبيعة تأثير كل منهما. فاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يرتبط بشكل رئيس بضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية ، بينما تُعزى صعوبات التعلم إلى خلل في العمليات المعرفية الأساسية اللازمة لاكتساب المهارات الأكاديمية. وهذين الاضطرابين قد يتواجدا معًا بدرجات متفاوتة من الشدة ، بحيث تتراوح الأعراض بين الخفيفة والشديدة ، الأمر الذي قد يستلزم تدخلات تربوية أو نفسية حتى في الحالات التي لا تنطبق عليها معايير التشخيص الكاملة (Mayes et al. , 2000).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: التعرف على طبيعة جودة حياة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم.
- **الحدود البشرية**: طُبّقت الدراسة على أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم.
- **الحدود الزمنية**: طُبّقت الدراسة خلال عام 2025/ 1446
- **الحدود المكانية**: طبقت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي الظواهري بوصفه الأنسب لفهم تجارب أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، من خلال استكشاف المعاني التي يضفيها المشاركون على خبراتهم الحياتية ، حيث أشار كل من Creswell and Poth (2018) و Merriam (2009) إلى أن المنهج النوعي الظواهري يهدف إلى الوصول لوصف عميق لتجارب المشاركين كما يعيشونها في سياقاتهم اليومية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأطفال المشخّصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية ، وتم الوصول إليهم بالتعاون مع الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (إشراق). اعتمدت الدراسة على أسلوب العينة القصدية لاختيار مشاركين لديهم خبرة مباشرة وتجربة فعلية مع الظاهرة موضوع الدراسة ، وتم اختيار العينة النهائية استنادًا إلى معايير محددة ، حيث أشار Padgett (2016) إلى أهمية تحديد معايير الاختيار والاستبعاد للعينة بدقة. وقد تمثلت معايير الاختيار في الدراسة الحالية فيما يلي:

1. أن يكون المشارك/ة من أولياء أمور الأطفال المشخّصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم.
2. أن يكون التشخيص صادرًا من جهة معتمدة (مثل: جمعية إشراق ، وزارة التعليم ، أو الجهات الطبية المختصة).
3. أن يكون الطفل ملتحقًا بمدارس التعليم العام في مراحل الطفولة المبكرة أو الابتدائية أو المتوسطة.

تم التواصل مع المشاركين الذين أبدوا موافقتهم المستنيرة عبر النموذج المرسل لهم من جمعية "إشراق" ، والتنسيق معهم لتحديد مواعيد المقابلات. ونظرًا للتوزع الجغرافي للمشاركين ، فقد تقرر إجراء مجموعات التركيز عبر تطبيق ZOOM ، حيث استمرت الباحثة في جمع البيانات من المشاركين إلى أن وصلت إلى مرحلة التشبّع؛ وهي النقطة التي يتوقف عندها ظهور أي أنماط أو موضوعات جديدة ، وهو ما يُعدّ المعيار الأساس للاكتفاء بالبيانات في البحوث

النوعية (Cunningham et al., 2017) ، وقد تحقق ذلك في الدراسة الحالية ، وبالتالي أصبحت حجم العينة النهائية (15) مشاركًا. ويوضح الجدول (1) توزيع المشاركين وبياناتهم الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعات

مجموعات التركيز	رمز المشارك	جنس المشارك	صف الطفل	جنس الطفل
المجموعة الأولى	م1	ذكر	ب/2	ذكر
	م2	ذكر	ب/3	أنثى
	م3	أنثى	ب/3	ذكر
	م4	أنثى	ب/1	ذكر
	م5	أنثى	ط.م	ذكر
المجموعة الثانية	م6	أنثى	ب/5	ذكر
	م7	أنثى	ب/4	ذكر
	م8	أنثى	ب/5	ذكر
	م9	أنثى	ب/4	ذكر
	م10	أنثى	ب/4	ذكر
المجموعة الثالثة	م11	أنثى	م/3	ذكر
	م12	أنثى	م/2	ذكر
	م13	أنثى	م/1	ذكر
	م14	أنثى	م/2	ذكر
	م15	أنثى	م/1	أنثى

ملاحظة: (ط.م: طفولة مبكرة، ب: المرحلة الابتدائية، م: المرحلة المتوسطة).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعات التركيز بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات ، إذ تم من خلالها إجراء المقابلات شبه المنظمة مع المشاركين (انظر دليل جلسات التركيز: ملحق 1). إضافة إلى ما تحققه مجموعات التركيز فائدة علاجية محتملة للمشاركين عبر مشاركة تجارب متشابهة (Adler et al., 2019;Powell & Single,. 1996) .ولضمان ملاءمة أداة الدراسة لسياقها ، عُرض دليل جلسات التركيز على مختصين في اضطراب فرط

الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم في جمعية "إشراق" للتحقق من وضوح الأسئلة ودقتها وملاءمتها للمجتمع المستهدف وموضوع الدراسة ، وتمت الموافقة على الدليل النهائي.

إجراءات الدراسة:

تتضمن إجراءات الدراسة الخطوات التالية: (1) الحصول على الموافقات الأخلاقية من لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واللجنة المحلية لأخلاقيات البحث العلمي بالجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (إشراق) قبل البدء في التطبيق؛ (2) إرسال نموذج الموافقة المستنيرة من خلال جمعية (إشراق) إلى أفراد العينة ، وتضمَّن النموذج شرحا مفصلًا لأهداف الدراسة وإجراءاتها وحقوق المشاركين ، والحصول على موافقتهم الرسمية ، مع ضمان السرية باستخدام أسماء مستعارة؛ (3) إبلاغ المشاركين بأن المقابلات ستُسجَّل صوتيًا وتخزين التسجيلات في مكان آمن وسيتم حذفها بعد انتهاء الدراسة ، إضافة إلى التأكيد على أن مشاركتهم تطوعية ويمكن لهم الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات؛ (4) التواصل مع المشاركين بعد موافقتهم وتنسيق مواعيد جلسات مجموعات التركيز بما يتناسب مع ظروفهم الأسرية والمهنية؛ (5) عقد الجلسات عبر تطبيق ZOOM ، وبدء كل جلسة بالترحيب وشرح أهداف الدراسة والتأكيد على سرية البيانات؛ (6) تنفيذ الجلسات باستخدام الدليل ، ومنح المشاركين الوقت الكافي للتعبير عن تجاربهم ، حيث استغرقت كل جلسة بين 50 و60 دقيقة؛ (7) تسجيل الجلسات صوتيًا بعد موافقة المشاركين وتفريغها نصيًا بالكامل عقب كل جلسة.

المصداقية والاعتمادية:

اعتمدت الدراسة لضمان المصداقية على أسلوب تثليث المصادر ، حيث تم إجراء ثلاث جلسات تركيز استهدفت أولياء أمور ينتمون إلى مناطق وخلفيات اجتماعية وثقافية وتعليمية متنوعة داخل المملكة ولديهم أطفال في مراحل عمرية مختلفة من الطفولة المبكرة إلى المرحلة المتوسطة ، وقد أسهم هذا التباين في خصائص المشاركين في إثراء البيانات ، كما تحقق من موثوقية النتائج عبر تعدد زوايا النظر للموضوع الواحد ، وذلك انسجامًا مع ما أشار إليه Korstjens & Moser , (2018) بأن "تثليث البيانات يتضمّن جمع البيانات من أشخاص مختلفين أو أوقات مختلفة أو أماكن مختلفة ، بما يسمح للباحث بالتحقق من صحة النتائج

عبر تعدد مصادرها" (ص. 122). كما تم استخدام أسلوب التحقق من المشاركين، وهو وفقا للباحثين يعد من أكثر الأساليب شيوعًا لضمان الصدق في البحوث النوعية (Birt et al., 2016; Creswell & Poth, 2018; Lincoln & Guba, 1985)؛ حيث تمت مشاركة نصوص المقابلات بعد تفريغها مع المشاركين للتأكد من دقة نقل تجاربهم وصحة المعلومات الواردة فيها. وفيما يتعلق بـ الاعتمادية، و التي تشير بحسب Grossoehme(2014) إلى اتساق إجراءات الدراسة وإمكانية تتبع خطواتها المنهجية؛ فقد تحققت الدراسة الحالية من خلال التوثيق التفصيلي لجميع مراحل جمع البيانات وأدواتها وإجراءات التحليل بشكل مفصل وواضح، الأمر الذي يمكن الباحثين الآخرين من مراجعة المسار المنهجي وإعادة تطبيقه عند الحاجة.

تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة على التحليل الموضوعي وذلك باستخدام التحليل يدويًا، الأمر الذي أتاح للباحثة تفاعلًا مباشرًا مع البيانات وفهمًا أعمق للمقابلات. وتم اتباع المراحل الست للتحليل الموضوعي وفقًا للمنهج الذي طرحه (Braun & Clarke, 2006) على النحو الآتي: (1) التعرّف على البيانات: بدأت عملية التحليل بتفريغ الجلسات تفريغًا نصيًا كاملًا، تلاه قراءة متعمقة ومتكررة للنصوص مع تدوين ملاحظات أولية لتكوين فهم عام للأنماط المتكررة؛(2) إنشاء الرموز الأولية: جرى تحديد رواية المشاركين ذات الدلالة وإجراء الترميز اليدوي لها لتكوين مجموعة واسعة من الرموز الأولية؛ (3) تجميع الرموز: تم جمع الرموز المتقاربة وتصنيفها في مجموعات أولية تشير إلى دلالات مشتركة أو أفكار متكررة؛ (4) مراجعة الموضوعات: بعد إعداد الموضوعات الأولية تم مراجعتها وتنقيحها للتحقق من اتساقها الداخلي وتمثيلها الدقيق للبيانات، مع العودة المستمرة للنصوص الأصلية لضمان أن كل موضوع يستند مباشرة إلى رواية المشاركين؛ (5) تحديد الموضوعات النهائية: جرى تحديد الموضوعات الرئيسة والفرعية وصياغتها بشكل متسق يوضح الفكرة الأساسية المستخلصة من بيانات المشاركين؛ (6) كتابة النتائج: في المرحلة الأخيرة، تمت كتابة النتائج وعرضها في سرد تحليلي مدعوم باقتباسات مباشرة تعكس تجارب المشاركين بوضوح. ولتعزيز الشفافية، احتفظت الباحثة بمذكرات تحليلية أثناء عملية الترميز والمراجعة لتوثيق تحليل المقابلات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من خلال تحليل بيانات مجموعات التركيز الثلاث ، كشفت تصورات أولياء أمور الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم عن أربعة مواضيع رئيسية. تمثل الموضوع الأول في جودة حياة الأسرة ، متضمنًا ثلاث موضوعات فرعية هي: التحديات النفسية والانفعالية الروتينية لدى أولياء الأمور ، الصراعات الزوجية والأسرية ، وصعوبات التعلم والتحديات الاكاديمية المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. أما الموضوع الثاني فقد تمثل في المرونة الاسرية والرفاه الشخصي من خلال موضوعين فرعيين وهما: استراتيجيات التكيف الأسري ، ضغط المسؤوليات ومحاولات استعادة الرفاه الشخصي. في حين تناول الموضوع الثالث جودة العلاقات الاجتماعية عبر ثلاث موضوعات فرعية شملت: الدعم العائلي والمجتمعي ، العزلة الاجتماعية وإخفاء التشخيص ، تحديات الاندماج في الأماكن العامة. وأخيرًا ، تمثل الموضوع الرابع في جودة الخدمات والبيئة المعيشية من خلال موضوعين وهما: تحديات التشخيص والخدمات التعليمية والصحية ، ودعم توفير الخدمات والدعم المؤسسي والمالي. وفيما يلي استعراض لاستجابات المشاركين كالآتي:

الموضوع الأول: جودة حياة الأسرة.

التحديات النفسية والانفعالية الروتينية لدى أولياء الأمور. كشفت روايات أولياء الأمور أن مرحلة ما بعد التشخيص ارتبطت بانخفاض ملحوظ في الصحة النفسية والعاطفية ، نتيجة الضغوط الانفعالية والأعباء الأسرية التي أصبحت جزءًا من الروتين اليومي للحياة الأسرية. فقد عانت بعض الأمهات من القلق والحزن وتأنيب الضمير في ظل غياب الدعم النفسي وغموض المستقبل؛ حيث وصفت (م10) تجربتها قائلة: " أنا مره دخلت في اكتئاب حاد يعني جاني تأنيب ضمير عالي إني كنت أعامله طبيعي وولدي ما كان طبيعي " ، وفي السياق ذاته ، عبرت (م13) عن صراعها الداخلي بين الغضب والرحمة:"جتني صدمة وانهرت وجلست أبكي بحرقة وحسيت إنني أنا ظلمته شوي لأني كنت أتعامل معه بقسوة كنت أفسرها شقاوة وتمرد ، وأول ما كنت متقبلة وكنت زعلانة عليه ورافضة اللي هو فيه لكن أرجع أرحمه وأحس فيه ، وأبوه نفس الشيء". كما شاركت (م11) تجربتها بين الرضا بقضاء الله وتأنيب الضمير: "مؤمنة بقضاء الله وقدره لكن كنت ألوم نفسي أقول يمكن أنا أكلت أدوية ، ما عطوني حمض فوليك ، يمكن ما كنت آكل كويس ، دخلت مرحلة اكتئاب وأخذت أدوية ، هو يأخذ جلسات وأنا

جلسات والله أحتاج دعم معنوي مرة". ، وبيّنت (م12) حجم الضغط النفسي اليومي الذي تعيشه: " أنا أحتاج دعم أحسني مضغوطة مكبوتة أفكر أروح لدكتور نفسي ، زوجي يقول ما فيك إلا العافية ، الواحد اللي يكون في المشكلة هو اللي يحس أحتاج دعم نفسي وأحتاج شي يغيرني جذريًا " ، وأضافت (م11): "أحتاج دعم معنوي كثير". وأوضحت (م12) كذلك عن استنزاف طاقتها قائلة: " هو ماخذ تفكيري ، أنا عندي توأم بعده بس أحس أن هو ماخذ يمكن 70% من طاقتي الجسدية والنفسية والاجتماعية والحمد لله على كل حال ". كما أشارت (م4) إلى أثر الانفصال الزوجي في زيادة الضغوط النفسية على الأسرة وانعكاس ذلك على الطفل بقولها: " أنا لاحظت بعد انفصالي عن أبوه بفترة الولد دخل قوقعة بينه وبين نفسه وأنا كنت متأثرة نفسيا من الانفصال بعدين تأثر الطفل ، وحّملت نفسي المسؤولية إني أهملت طفلي "

الصراعات الزوجية والأسرية. أظهرت روايات المشاركين أن وجود طفل ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم أدى إلى توتر أسري انعكس على العلاقة الزوجية والأشقاء ، وأثر أحيانًا في قرارات الإنجاب المستقبلية ، كما وصفت (م11): "أبوه متقبل الوضع الحمد لله ويشجعه على الأدوية ، لكن ما يبي أطفال زيادة وأبغى أحمل مرة ثانية وصار حمل لكن أبوه متضايق مرة ، والحمد لله سقطت قبل كم سنة لكن متقبل إن [ابنه] مريض". في المقابل ، أشارت (م13): "فيه خلافات عليه بيني وبين زوجي ، زوجي مو متقبله". وأوضحت (م12): "علاقتي مع زوجي والله بين مد وجزر أبوه مقتنع إنه مريض ويذهب معنا الجلسات ، ويسعى معاي لكن مو مقتنع إن هذا الشخص مريض ، يعامله على أنه إنسان سليم دائما علاقته بأبوه مد وجزر". أما (م8) فقد لخّصت موقفها بقولها:

أبوه مو راضي ، يقول ما يحتاج علاج دوائي ولا أي شيء ، شقاوة عادية ، [الأب] من الفكر القديم ، ويقول أنا كنت مثله كذا وما فيني شيء ، أبوه مو موافق على العلاج النفسي ، يعني يمكن علاج سلوكي بالقوة قدرت أقنعه طبعًا أنا وأبوه منفصلين.

وذكرت (م10) تحديًا مشابهًا:

المجتمع يرفض فكرة الأدوية النفسية وطب النفس خصوصًا كبار السن واجهت مشكلة مع أهلي ومع زوجي ، ومو مستوعبين إنه ابني فعلًا عنده اضطراب إلى أن طلبت الانفصال من أبوه وصرت بالعكس مرة واعية نفسيًا وأسوي الشيء اللي أشوف فيه مصلحة لي ولابني.

كما أوضحت (م14) تعقد علاقتها الزوجية:

الصراحة والله اهتمامي بولدي أثر بعلاقتي مع زوجي هو معارض أساسًا إنه الولد عنده شيء ، فهو لما [الأب] يشوف الولد يتحرك يضربه واضطر أوقف بوجهه فتصير مشاكل ، الآن بيني وبين [الأب] شكاوى في حقوق الطفل بسبب علاج الولد ، لأنه كان يخليه يوقف العلاج أسبوعين الدكتور قال ما ينفع كذا.

أما على مستوى الإخوة ، فقد أشارت (م15): "مشكلتها مع إخوانها الأكبر والأصغر تحب تؤذيهم وتحب تأخذ أغراضهم هذا الموضوع هو اللي بيسوي عندنا توتر أكثر شي طول الوقت شكاوى هذا التوتر أثر أحيانًا على جودة حياتنا مثل الخروج ممكن نبطل الخرجه إذا بدأوا يتضاربوا". وتؤيدها (م3): "أثناء ما هو صاحي لازم يكون تركيزي معاه لازم يتضارب مع أخته ، لازم يسوي شقاوة ، لازم يدور شيء يلفت فيه نظري". بينما وصفت (م8): "أحس روحي مستهلكة جدا جدا بسببه حتى أخوه صار ينبهني: يا ماما أنت كل وقتك له لأنه في الدراسة يأخذ وقت أكثر وأي حاجة بياخذ أغلب الانتباه".

صعوبات التعلم والتحديات الاكاديمية المرتبطة بالاضطراب. إلى جانب الضغوط النفسية والزوجية ، شكّلت صعوبات التعلم تحديًا جوهريًا انعكس على الروتين الدراسي والأسري. حيث أوضحت (م11): "صعوبات التعلم أثرت كثير دراسيًا مايعرف يادوب كم حرف". وأضافت (م7): "أكاديميا ضعيف جدًا لا حفظ لا كتابة ولا قراءة". كما شاركت (م12): " كل يوم المعلم يكتب لي ملاحظه كثير الحركة وكثير الكلام ، الولد صار يخبي عليّ دفتر الملاحظات". وأشارت (م9): "عنده صعوبة الحفظ خاصة في القرآن ، في القراءة المتسلسلة بطيء جدًا". كما طالبت (م9):

بما أن اغلب المعاناة في الجانب الأكاديمي ودي إن لو يتابعوا معانا مدرس أو مدرسين صعوبات تعلم على نهج الأسرة اللي تقدر عليه حضوري أو عن بعد ، بدلا من أن استغلال المدرسين والمدرسات التي نجيبهم بالبيت بـ 1200- 1500ريال ولا يستفيد ولا هي مدرسة صعوبات تعلم ، نحتاج هذا التدريس اللي يكون خارج نطاق المدرسة ، مدرسين صعوبات تعلم في المدرسة فقط نص ساعة ، لكن لو جمعية معينة تشملنا بهذا الدعم بحيث مدرس صعوبات التعلم يتواصل مع الطالب و ما يتغير عليه و بنفس الوقت عارف نقاط الضعف عنده ويشجعه ويميزه اكاديميًا لين ما ينجز الطفل ويقرأ و يكتب و يتعلم و خلاص نقدر نخليه يعتمد على نفسه قراءة وكتابة.

وعلى الرغم من ذلك ، أظهر بعض الأطفال قدرات ذهنية وقيادية ، إذ قال (م1): "الحمد لله هو ذكي وكل شيء لكن المشكلة الوحيدة كثير الحركة ". وأكدت (م7): "هو ضعيف أكاديميا لكن شخصيته قيادية وذكي واجتماعيًا". بينما وصفت مستوى ابنها (م14): "دخل اختبار موهوبين واجتاز لكنه شُخص صعوبات تعلم ، هو ذكي ومتطلع جدًا". وأضافت (م15): "نسبة الذكاء عندها عالية ، لكن مشكلتها الحركة والسلوكيات وعدم التركيز". وأشارت (م8): "في الاختبارات يجيب الدرجة الكاملة لكن في الحصة ما يجلس". كما انعكست هذه الصعوبات على الروتين المنزلي ، حيث قالت (م14): "ما في أي نظام جدًا جدًا أعاني معاه ما عنده روتين من ناحية وقت المذاكرة أو وقت الواجبات". واتفقت معها (م10): " أكثر معاناتي معه أثناء المذاكرة المواد اللي يعاني منها هي الحفظ والمسائل الرياضية". كما أشارت (م7): "كل يوم نذاكر ومشاكل عشان يكمل الواجب". وأضافت (م3): "أواجه صعوبة في المذاكرة صياح.. ما بذاكر". وأوضحت (م12): "في المدرسة لما يروح للمعلمين ما حل واجباته او ما ذاكر او ما حفظ ". كما ذكرت (م6): "أكبر مشكلة تواجهني المدرسة مايبي يروح للمدرسة ، وقلة النوم والمدرسة صار يروح لكن بعد معاناة في الصباح ويترجاني ابي اغيب". وأشارت (م15): "بالنسبة للتنظيم والالتزام بالوقت على حسب إذا هي تبغى أو لأ يعني مزاجية في هذا الشيء".

إلى جانب ما يواجهه الأطفال من صعوبات تعليمية ، يسهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في تفاقم هذه التحديات من خلال ضعف القدرة على الالتزام بالأنشطة الصفية والاندماج في الروتين المدرسي ، وهو ما ينعكس مباشرة على علاقاتهم مع أقرانهم ويجعل تكوين الصداقات أكثر صعوبة ، الأمر الذي يعمّق من شعورهم بالعزلة الاجتماعية ، تقول (م 8) في هذا الصدد: "[ابني] ما يعرف يعمل اصحاب بصورة دائمة كلما يغيروا فصله تصير مشكلة جديدة". وتطرح (م12) حلًا عبر إنشاء نوادٍ مخصصة: "أفضل يكون لهم مكان أو نادي بس لفئتهم بحيث محد يعاير بعض يكونون متعايشين من غير تنمر". وتؤيدها في ذلك (م15): " أنا حاولت أخليها تشترك في نوادي بس أول يومين تروح تكون متحمسة بعدين خلاص تبدأ تطفش تصير ماتبغى تروح وتتضارب مع الناس المشتركة في النادي فيمكن تحتاج أحد يكون متفهم وشيء مخصوص لهم مو فقط نادي عادي حق الناس العادية". كما شرحت (م13) تجربتها مع ابنها:

تكوين الصداقة صعبة لهذه الفئة يعني أنا ولدي الآن كان في مدرسة حكومية تعليم عام جلس فيها سنة كاملة ، لما قدر يكون علاقات ، الان نقلته مدرسه تربية خاصة عشان فصول

فرط الحركة ، الان زعلان مايبي المدرسة يقول ماني قادر اكون علاقات ، و يحس انه مافي احد متقبله يقول رجعيني المدرسه القديمه.

وتؤكد (م11): "[ابني] يفتقد للأصحاب ، يشوف أخوه الصغير عنده أصدقاء يسوي حفلات". كما تصف (م15) عزلة ابنتها: "ما عندها صاحبات لما ترجع البيت تخرج غضبها أكثر". كما بيّنت (م14) التوتر بين التعليم والصداقات: "رجعته للمدرسة القديمة على المستوى الأكاديمي سيء جدا ، لكن نفسيته ارتاحت لأنه يبي أصدقائه". إلى جانب ذلك ، برزت تحديات مرتبطة بالنوم والطعام والتي تنعكس على الدراسة وتؤثر على زيادة التحديات المدرسية ، إذ أوضح (م1): " ابني ما ينام الا متأخر لدرجة احيانا اعطيه الفيتامين حق النوم عشان ينام والصباح ايضا للذهاب المدرسة يقوم صعوبة ، ومايأكل الأكل الصحي بس اكل البقالات والوجبات السريعة ، ونحيف مرة وزنه مما يتغير". وأيدته (م13): "ما يصحي [ابني] على طول وما يعرف قيمة الوقت في الأكل ينسى ، طبعا الصلاة نفس الشي دائما ما يلحق عليهم". وأضافت (م3): "ما أقدر آخذ [ابني] لوحدي برا ، يعني سوق أو حديقة لازم أبوه ، أنا لو أصرخ من اليوم لبكرة لا ما يسمع الكلام". وذكر (م2): "أنا عندي المشكلة الوحيدة اللي بيني وبين بنتي أنها ما تسمع الكلام أكرر عليها أن هذا الشيء خطأ أكثر من مرة ما تسمع الكلام". كما قالت (م5): "حاليا اللي أعاني منه ما لقيت مدرسة خاصة تقبل[ابني] تونى علمته على الحمام ، رجع يسويها قال لي الأخصائي يمكن شيء في البيئة أثر عليه". وأضافت (م7): "وبرضو عنده مشكلة معه وهو التبول نهاري مو بالليل".

الموضوع الثاني: المرونة الاسرية والرفاه الشخصي

استراتيجيات التكيف الأسري. رغم التحديات النفسية ومشاعر الاكتئاب والضغط التي عبّر عنها الأهالي ، أظهرت البيانات مؤشرات واضحة على قدرة الأسر على التكيف وبناء استراتيجيات ذاتية للتعامل مع الضغوط. فقد أعاد العديد منهم توزيع الأدوار الأسرية ، وسعوا إلى تبني أساليب أكثر مرونة في مواجهة صعوبات المجتمع ونقص الدعم المؤسسي. برزت العلاقة التعاونية بين الزوجين كعامل رئيسي في تحقيق هذا التوازن؛ حيث ذكر (م1): "الحمد لله احنا متقبلين الشيء هذا وزوجتي متعاونة ونعامله هو وإخوانه معاملة واحدة ، والحمد لله كلنا متعاونين ومترابطين". وتشاركه (م3):

الحمد لله ما أثر لأننا متفقين وأنا أبوه متعاونين يعني نشد من بعضنا ، حتى لو كان هناك خلل في بعض الأمور نحاول أن نصل إلى 85% ، الحمد لله هذا جاء في صالح الولد ، حتى مع إخوانه ما نفرق وصار في صالحه عشان ما أحد يتنمر عليه أو يستنقصه.

وأكدت (م15) على دور الأب الداعم: "أبوها الحمد لله متفهم حتى هو يحضر لها الأدوية حقتها أحيانًا كان يأخذها هو لجلسات تعديل السلوك". كما دعمت (م6) أهمية الصبر والتفهم: "الكل تعاون معي وحنونين ونصبر عليه ونتفهمهما نجادله كثير ونخليه لين يهدأ نعامله كإنسان طبيعي وأبوه جدا صبور تعاون معي والحمد لله تحسن كثير جو البيت ، أول كانوا يعصبون بس لما عرفوا بحالته الحمد لله تعاملوا معه بالصبر". كما كشفت بعض الشهادات أن مرحلة الصدمة الأولى سرعان ما تبعتها مرحلة من التقبل والتكيف التدريجي من قبل الزوجين ، وهو ما أتاح للأسر اكتساب قوة داخلية أسهمت في تحسين قدرتهم على التفاعل مع أبنائهم. فقد أشارت (م9): " عانينا من بداية اكتشاف الاضطراب ، بس بعدها خلاص لما يعرفوا أنه ما في فرق بينه وبين الطبيعيين إلا حاجة بسيطة إذا ضبطتها بتعديل السلوك الأمور كلها ماشية الحمد لله". كما أبرز (م1) أهمية تقاسم المسؤولية: "ابني لأنه محتاج لي ، وأكثر اهتمامي فيه يعني ما عندي غير الموضوع هذا ، وعندي زوجتي تساعدني الحمد لله ونروح نحضر مناسبات ونختلط بالمجتمع ونقسم المسؤولية بيني وبين زوجتي وفيه تعاون بينا والحمد لله". وفي بُعد أكثر وجداني ، عبّرت (م7) عن تحول مشاعرها:

أنا أحب ولدي كيف ما هو وبالعكس فرحت إني عرفت وش فيه ، لما عرفت صرت أعرف كيف أتعامل معه ، إذا مرض وصار هادي أقول يا ربي متى يتشافى ويرجع شقي زي أول ، ما أحس إني أتخيله هادي أبدا. أنا حابته زي ما هو وكيف ما صار.

ضغط المسؤوليات ومحاولات استعادة الرفاه الشخصي. أشارت معظم الأسر إلى أن السلوكيات اليومية المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم فرضت تغييرات جذرية على نمط الحياة ، بما أثر على الحرية الشخصية والاستقلالية؛ حيث أوضحت (م12) حجم هذه الضغوط بقولها: " الروتين عليّ أنا الأم ، لازم يوميًا يلا قم الصباح يلا صل صلاة الفجر افطر البس -الله يكرمك- شوزك رتب ملابسك مشط شعرك دهن يعني لازم بصفة يومية ولحظية على طول على طول هذه أشياء روتينية لازم تذكير فيها " ، وأكدت (م5): " تأثر كثير وضعي صارت طلعاتي خارج البيت كثيرة مراجعات مواعيد جلسات ". كما أوضحت (م14) جانبًا من تقييد حياتها الاجتماعية والعملية بقولها: " والله أنا الفترة الأخيرة أحاول

إني أتفرغ [لابني] لأنه ماعندي زوج ولا شيء ، فصرت اتفرغ له عشان أحسن من وضعه وصرت أغلب وقتي منعزلة عن الناس " ، فيما أشار (م2) إلى حجم التضحية قائلًا: " أروح وأجي حول 300 كيلو عشان جلسات تعديل السلوك [لابنتي] ، في ضغوطات والإنسان لازم يضحي في النهاية هذول أولادنا ". وبالرغم من هذه الأعباء اليومية ، عبّرت بعض الأمهات عن وعيهن بأهمية الحفاظ على الرفاه الشخصي والبحث عن مساحات ذاتية للتخفيف من الضغوط اليومية ، باعتبارها استراتيجية مساندة للتكيف مع متطلبات رعاية أبنائهم من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، إذ وصف (م2) تجربته مع التشخيص المتأخر بقوله: " الدكتور جدًا كان له فضل بجودة حياتي ، قبل 5 سنوات تشخصت وبدأت العلاج " ، كما أوضحت (م4) محاولاتها لتحقيق التوازن:

"أوازن جدولي وجدول [ابني] ، أعرف كيف أضبطه وكيف أهتم به وكيف أراعي والوقت الخاص فيني ، إذا حسيت إني مضغوطة أعرف كيف أطلع نفسي من الضغوط ، أذهب إلى كافيه وأطلع أفصل نفسي ممكن ربع ساعة نصف ساعة وبعدين أرجع ، صحيح يكون عندي ضغوطات أنا طالبة في الجامعة ، وعندي بزنس ، فأحاول إني أوفق.

ووصفت (م5) استراتيجيتها الخاصة بقولها:

"أنا وقتي اللي أستمتع فيه أحطهم بالألعاب وأنا عادي أجلس معهم ، [ابني] عمره 4 وهو الثاني وأخوه الكبير عمره 6 ونكون بنفس المكان بس إني أعتبر هذا وقتي الخاص لأنهم مشغولين بالألعاب وما يجوني ولا يزعجوني ، الفترة الأخيرة والله سجلت في نادي صرت أروح الصباح وأرجع من النادي ، قبل سالفة الألعاب كان عنده مواعيد وجلسات ساعتين باليوم ، كنت أوديه وأطلع الكوفي اللي جنب المركز وأقعد كل الساعتين لنفسي.

كما أكدت (م10): " انا اوفر الدعم النفسي واحيط نفسي ببيئة إيجابية". وختمت (م3):" أهم شي يهمني ولدي ، تهمني صحته ، اطلع طفل واثق من نفسه ، طفل ناضج... ردة فعلي ابتسامة باردة وعلى قلبي زي العسل."

الموضوع الثالث: جودة العلاقات الاجتماعية

الدعم العائلي والمجتمعي. تشير روايات بعض الأهالي إلى أن العائلة الممتدة والمختصين شكّلوا مصدرا أساسيًا للدعم النفسي والعملي ، وأسهموا في تعزيز قدرة الأسر على التكيف مع

التحديات اليومية. فقد أوضحت (م9): "الحمد لله كدعم عائلي وقت ما يكون عندنا جلسات أهلي يمسكون عيالي واروح ب[ابني] لحالي". وأكدت (م8) واصفةً تفهم الأسرة:

الاسرة جدا متفهمين أول ما ندخل البيت مرة يكون هايبر أكثر من العادي ، يقولون خليه عشر دقايق ويروق ويرجع عادي ويبدا كلام ، يعني عارفين من غير ما نقول فرط حركة والمصطلحات هذي ، يعني الأهل ما شاء الله ، واحيانًا يطول أكثر من عشر دقائق لما يكون المكان جديد والمكان مليان

كما أكدت (م11) على قيمة هذا الاحتواء بقولها:" الحمدلله الدعم المعنوي من العائلة يعني انا جاية لأمي واخواتي متقبلينه بالعكس يطلبون له وش يحتاج وش يبغى ويسولفون معه ، يسألون عنه". وأكدت (م15) أن أهم ما تتلقاه هو الدعم المعنوي من الأهل: " أهم دعم هو الدعم المعنوي من الأهل أنهم متفهمين وضعها أنهم يتعاملون معها كأنها مافيها شيء زي إخوانها لما اكون ببيت اهلي ويبدون يشوفوني بديت أتوتر من حركتها الزايدة أو من تعاملها مع بنات خيلانها فتلقينهم هم يهدوني".

كما أبرزت (م14) أثر التركيز على الإيجابيات:

احيانا الدعم يجي على شكل مدح مثلا انا لما اتكلم عن [ابني] مع امي مع خواتي ، يمدحونه والله كويس حل معاي مسائل ، ماشاءالله عليه ذكي ، ماشاءالله عليه رحوم ، أنا كأم تترفع معنوياتي بولدي وانبسط واستانس لما ادري أن ولدي عنده مشكلة لكن في المقابل عنده مزايا يمكن ما تكون بالأشخاص العاديين ، لما هم يمدحون انا انبسط ، لما يذكرون الايجابيات انا انبسط ، والشيء الثاني انهم يتعاملون معه باحتواء ويراعونه هذا اقوى دعم انا اشوفه.

وفي السياق ذاته ، أكدت (م4) على دور المختصين: " ولدي الحمد لله تغير 180 درجه وهذا بفضل الله ثم فضل المختصين واستشاراتهم وملاحظاتهم ، وانا الحمد لله بحثت وعرفت كيف اتعامل معه مع ولدي".

العزلة الاجتماعية وإخفاء التشخيص. على النقيض ، عانت بعض من الأسر من الوصمة الاجتماعية وضعف الوعي المجتمعي ، مما دفعهم إلى الكتمان والعزلة كآليات وقائية. شاركتنا (م10) تجربتها مع عائلتها:

في البداية قلت لأهلي ، بعدها لاحظت كل ما سوا شيء قالوا انت معاك فرط حركة صاروا يأخذونه زي الطقطقة ويتنمرون عليه ، وندمت الصراحة اني قلت لهم ، انا ازعل ، لكن هو ما يدري وش السالفة ويضحك ويقول يمكن فرط حركة ، ما لقيت دعم من المجتمع كبير ، خصوصا بيئة الأهل ما في وعي الصراحة ينظرون لك بنظرة النقص وهذا الشيء مرة يجرح خصوصا إذا كان من الأهل أو من أبوه.

وايدتها في ذلك (م4): " أحاول ما أبين لهم لان إذا تكلمت والطرف الثاني دعمني وبعدين يصل الخبر لناس ما عندهم وعي فيبدون يتكلمون أو يتنمرون على طفلي ما ابغى هذا الشيء فأنا أي أحد يسألني اقول الحمد لله بخير ولا حتى اصلا أعلمهم" ، وأكدت (م3): " الولد نفسه أنا ما علمته هو بايش مصاب حتى من ناحية الأهل أهل الزوج أهلي المحيط اللي هو فيه ، خبيت لأن هذا أفضل شيء الواحد يقضي حوائجه بالكتمان". وأضافت (م12): "والله بالنسبة لنطاق حياتي ، مجتمعي محد يعرف ان ولدي مريض باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلا لنطاق ضيق جدًا وهم خواتي". كما أكد (م1): "بالنسبة للعائلة كتمت الموضوع أفضل السرية في هذه المواضيع وأفضل للطفل نفسه كي لا يتأثر بعدين إذا كبر ، انا عمري 49 تو تشخصت بهذا الشيء ومريت بحياة طفولة كاملة والحمدالله يعني يكون في الكتمان والباقي على الله سبحانه وتعالى".

وشاركت (م7): " لا عائلة لا أصدقاء ولا أحد ولا أبغى أحد أصلا يدري ، لأن الناس يا مريض يا ما فيه شيء ، فليش أنا أتعب نفسي وأقول خلاص أهم شي إن أنا اللي أعرف أتعامل معاه وهذا اهم شيء". كما عبرت (م5): " في البداية أغلب العائلة ما يدرون ماقلت لولا أحد لأني عارفة الوعي اللي عندهم هم ما يعترفون بهالأشياء وممكن يقولولي انتي توسوسين ، أو بيقعدون يسولفون عن ولدي عند كل الناس ". وبسبب هذه التحديات العائلة لجأ عدد من أولياء الأمور الى تجنب الاجتماعات واختاروا الاعتذار عن الحضور ، في هذا الصدد تستطرد (م10): " ماحس بارتياح في المكان إذا طولت فترة طويلة إلا في حالة واحدة إذا أعطيته الجوال ، هنا أنا اقدر أن أعيش مع المجتمع بطريقة ليس فيها نوع من أنواع السُميّة والمجتمعات اللي تجيب مشاكل اتجنبها أو أخلي روحتي لها قليل". أيدتها في ذلك (م5): " وأنا من نفسي في بعض التجمعات ما أروح له أغلب شي أعتذر ، خصوصا إذا كانت على نطاق كبير مثل الاستراحات والجمعات اللي فيها ناس كثير غرباء لكن اجتماعات الأهل الدورية عادي أحضر

بس بفترات متباعدة". وايدتها (م12): " كثير اعتذر عن الاستراحات إذا حسيت في مشاكل أنسحب خلاص ننهي الجلسة".

تحديات الاندماج في الأماكن العامة. كما تمثل الخروج والأنشطة العامة تحدي كبير لاختبار قدرة الأسر على التكيف مع البيئة الاجتماعية. فقد أكد (م1): "في الأماكن العامة لازم أكون حريص على [ابني] لو انشغل عنه شوي مالقاه جنبي خاصة بالمسجد أصلي احصلوا برا المسجد". وشاركته (م4): "إذا غفلت عنه حاجة بسيطة بالذات في الأماكن العامة والمولات ما عاد الاقيه". بينما روت (م3): "في المول لا ما نروح مرة ضاع مني هو وأخته ، فجأة حصلتهم فجأة اختفى. أسواق كبيرة ما أنزل معاه". وأوضح (م2): "مثلا مرات اضطر إني آخذها معي مكان عملي لأني أخرج فترة طوارئ إما اعطيها جوالي أو اشغل الكمبيوتر في العمل عند اي جهاز تجلس عليه ، إذا خرجنا مثلا نتمشى لازم أكون جنبها ولازم أتابعها". وأكدت (م5): "العيد والعزايم في البداية ، إذا في مرة زحمة أطفال ما يندمج معهم ، ولا يجلس معهم أبد. يقعد لحاله وما يفضل يقعد مع مجموعة إذا جاء أحد يلعب معه إذا جاء أحد يكلمه يا إما ضربه يا إما عضه يبعد الناس عنه ، فعادي تلقينه في نص الإجتماع منسدح لحاله تحت الطاولة ، منسدح عند الباب هو أصلا ما يتأقلم مع أحد". كما أوضحت (م8): " لو المكان جديد علينا رايحين زيارة جديدة لازم اعطيه توصيات الأماكن الضيقة ما تنفع معنا ، لكن المكان مفتوح أو مكان راح له قبل يعرف يتصرف". وأشارت (م13): " أحاول دائما أودي[ابني] أماكن هو يحبها وأشخاص هو يتقبلهم ، إذا كنت برا وصارت مشكلة اول شيء اخذه على جنب على طول احاول ان اهديه". وأكدت (م14): "والله الأماكن التي يروحها [ابني] جدا محدودة ، ما أحب انه يندمج في المجتمع إلا الاماكن اللي احس متقبلين وضعه ، لأنه إلى الآن يعاني من التنمر". وأوضح (م1): "كنت أحس بالإحراج لما كانت تفلت مني وتجري أحاول ما أضغط عليها إلا إذا كان فيه خطر". بينما لخصت (م11): "لازم ماسكين يده في الاماكن عامة في مستشفى في سوق في مركز العاب".

الموضوع الرابع: جودة الخدمات والبيئة المعيشية

تحديات التشخيص والخدمات التعليمية والصحية. تُظهر روايات أولياء الأمور أن محدودية الوعي باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، سواء لدى أولياء الامور أو لدى المعلمين ، قد انعكست مباشرة على مسار التشخيص والدعم التعليمي. عبّرت إحدى

الأمهات (م7) عن تأخرها في إدراك طبيعة الاضطراب بقولها: "احسبه طبيعي وأنا عايشة بعيد عن أهلي وقت الكورونا والحجر ما قدرت أتحمل. صرت أبحث الين وصلت إلى جمعية إشراق". فيما أجمعوا أولياء الامور على ضعف وعي المعلمين ، حيث روت (م14) معاناتها مع رفض المعلمين دمج طفلها:

المعلم ما صار يتقبل [ابني] في الفصل يقول إنه يسوي تشتت للطلاب وما يجلس في مكانه نهائيا ، طبعًا زمان كان في مدرسة حكومية تعليم عام ، قال المعلم ماينفع عبد الله يجلس عندي هنا وحولوه على التربية الخاصة تكون مدرسه تابعه لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، طبعًا المنطقة التي كنت فيها ما كان فيها مدارس.

وتؤكد (م15) أن شكاوى المدرسة المتكررة وعدم وعيهم بحالة ابنتها كانت الدافع الرئيس للتشخيص: "اللي خلاني آخذها للدكتورة كان كتلة شكاوي المدرسة على حركتها وأذيتها لزميلاتها ، فهذا السبب اللي خلاني آخذها للتشخيص ، مابدينا ادوية مباشرة ، تقريبًا بدأنا من 2-3 سنوات". وتكشف هذه التجارب ضعف جاهزية المدارس للتعامل مع هذه الفئة ، حيث تقول (م13): "أنا مدخلة ابني تربية خاصة لكن لما اروح لهم يقولون والله [ابني] يتحرك كثير ، طيب انا ليش مدخلته تربية خاصة؟". وأشارت (م8):

نحن طلبنا أن يعملوا محاضرات أيضا للأساتذة والله الأساتذة يتعاملون مع الأولاد بطريقة سيئة يجب أن يكون هناك تنوير أيضا للأساتذة بالمرض وأن هذا الولد يتحرك غصبا عنه ، لان الطفل يجلس 6- 7 ساعات عندهم من غير رقابة ابوية او اخوية.

ويؤيدها في ذلك (م1): "نبغى تكون هناك محاضرات للتوجيه ، كيف التعامل مع الأطفال وتعديل السلوك". فيما شددت (م9) على أهمية وجود متخصصين لصعوبات التعلم ، مؤكدة أن هذا الدعم "يتفادى نص أو ثلاث أرباع المشاكل". كما ايدتها (م12): "انا ودي ان فيه ناس مختصين عارفين حالته ويطولون بالهم أكثر على [ابني] وتكون اماكن مخصصة لهم وتكون فترة مؤقتة ، يتعلم منهم زي تعديل السلوك والنمذجة". وعلى الجانب الوعي الطبي ودقة العلاج ، عبّرت (م7) عن خيبة أملها من التسرع في وصف العلاج الدوائي: "الدكتورة عطتني على طول الدواء توقعت الدواء زي السحر ، لكن ما شفت نتيجة". وأكد (م1) غياب التواصل الطبي الفعّال: " مشيت مع [ابني] 3 سنوات يأخذ الدواء لما صارت له مضاعفات بالقلب الدكتور يقولي عادي".

توفير الخدمات والدعم المؤسسي والمالي. تعكس إجابات المشاركين صعوبة وصول الأسر إلى خدمات متخصصة ، خصوصًا في المناطق غير الرئيسية. ويقول (م1):"مدينتنا لا يوجد فيها اناس مختصين بالاضطراب". فيما تضيف (م4): " منطقتنا ما فيها خدمات ، أضطر إني أروح للرياض ومواعيد احيانا تكون مو مناسبة لمواعيدي ، واختبارات ، اتمنى انه يكون فيه مركز في كل منطقة". كما عبرت (م11) عن حاجتها لدعم من العمل:"احتاج دعم من العمل أكثر المديرة تدري عندي ولد مريض وكانت متقبلة بعدين صارت تقول جيبي ورقة ". وإلى جانب ذلك ، برز العبء المالي كأحد أكبر العوائق ، حيث قال (م1):

وضعي المادي ما أقدر اعالجه على حسابي وبمستشفيات خاصة ، اقترح تصرف مكافئات لأطفال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، الدعم المادي ضروري عشان العائلة يقدرون يعالجون ابنهم ويتابعونه ، يعني لو يصرف تكاليف شهريا للطفل مثل طريقة الضمان الاجتماعي لأننا نحن الآن على الضمان الاجتماعي ، فممكن ان ينضاف على الضمان او يكون لكل طفل جهة معينة تتكفل بالشيء هذا.

وأضافت (م 10): " بصراحة جلسات العلاج السلوكي مرة مكلفة للي ما يقدر يدفع ، ودنا إن الجلسات سعرها تكون متناسبة للجميع". بينما أكدت (م6): " بالنسبة للمراكز اتمنى تكون مراكز قريبة منا واسعارهم معقولة ، المراكز بعيدة ، ومكلفة والاستشاريين مكلفين والجلسات مكلفة". وقد أوضحت (م4) أهمية المرونة بين الحضور والأنشطة عن بعد: " الاستشارات انا أفضل تكون عن بعد ، أما الجلسات طبعا تكون حضوري ، وأتمنى لما يكون الطفل موجود أكون موجودة معه بحيث اشوف كيف يتعاملون معه ، وهو ما يشوفني ابغى اشوف طفلي وانا غير موجودة في حياته كيف يتعامل وكيف يتم التعامل معه ". فيما ختمت (م8) بالتأكيد على قيمة الاستشارات الجماعية: " بالنسبة للجلسات نحتاج الاستشارات الجماعية ونفضل عن بعد ، يعني اليوم استفدت من كلام الأمهات وطريقة تعاملهم مع أبنائهم جدا مفيدة". ويؤكد (م1): "بالنسبة لجلسات تعديل السلوك الاستشارات أفضلها تكون عن بعد اما بالنسبة للجلسات تعديل السلوك أكيد الافضل حضوري على اساس ان يستفيد الطفل ، وأمه او المرافق الذي معه يطبق الأمور هذي كيف يتعامل مع الطفل وتعديل السلوك".

ورغم هذه التحديات ، فقد أجمعوا أولياء الأمور على تقديرهم للدعم المؤسسي المتمثل في جهود الدولة — حفظها الله- وجمعية إشراق. حيث أثنى (م1) على جهود جمعية اشراق: "

والله بالنسبة لجمعية اشراق نشكرهم صراحة على الدعم الذي عملوه لنا وساعدونا به". وأكدت (م10): "جمعية إشراق عندنا في جدة في العلاج السلوكي جدا رائعين شفت فرق الصراحة مع ولدي لدرجة إني بديت أخفف الأدوية طبعا بعد استشارة الطبيب". وأكدت على ذلك (م3): "الحمدلله جمعية اشراق ما قصرت كل شيء مسهلينه والعلاجات الحمد لله بياخذها الولد والأب بيتواصل مع نفس الدكتور عالواتساب». وأيدتهم في ذلك (م14): "جمعية اشراق ما قصرت للأمانة". كما عبّرت(م6) عن امتنانها: "انا اكتفيت بالمدرسة الخاصة حمدالله عدلوه سلوكيًا ، خصوصًا عقب ماتم تشخيصه ، وولدي على حساب الدولة جبت تقرير من المستشفى وقبلته المدرسة ، وتجيه إعانة شهرية". وثمنت (م4) جهود الدولة " الدولة هي تكلفت بكل هذه الاشياء وما شاء الله تبارك الرحمن ما تقصر الدولة".

مناقشة النتائج:

أظهرت هذه الدراسة أن تجربة الأسر مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم تتوزع على أربعة أنماط رئيسية مترابطة: جودة حياة الأسرة ، المرونة الأسرية والرفاه الشخصي ، جودة العلاقات الاجتماعية ، وجودة الخدمات والبيئة المعيشية. تعكس هذه المحاور صورة شاملة للتحديات والموارد التي تؤثر على جودة حياة الأسر ، وتشير النتائج إلى أن الأسر تمر في البداية بمرحلة صدمة نفسية وانفعالية ، تظهر في مشاعر القلق ، الحزن ، وتأنيب الضمير ، وهو ما يتسق مع ما ذكره عدد من الدراسات (Brinkman et al. , 2009; Davis et al. , 2012; Mofokeng & van der Wath , 2017) ، التي تصف التشخيص الأولي كمرحلة مفصلية تؤثر على استقرار الأسرة النفسي. هذه الحالة تتفاقم في ظل غياب الدعم النفسي والاجتماعي وغموض مستقبل الطفل الأكاديمي والسلوكي. تشير النتائج إلى أن تباين تقبّل الأبوين للحالة وطرق إدارتها يقود إلى صراعات زوجية قد تمتد إلى توتر العلاقات بين الإخوة وإهمال الأبناء الآخرين ، مما يضعف التماسك الأسري ، في حين تفرض السلوكيات اليومية للطفل إعادة تنظيم شامل للروتين الأسري بما يشمل النوم والطعام والواجبات المدرسية. هذا الوضع المستمر يسهم في استنزاف جسدي ونفسي ، ويحد من استقلالية الأمهات وحريتهن الاجتماعية ، وهو ما تؤكده الدراسات السابقة التي ربطت بين متطلبات الرعاية المزمنة وارتفاع معدلات الإرهاق النفسي والجسدي (Azazy et al. , 2018; Xiang et al. , 2009; Mofokeng & van der Wath , 2017). تشير النتائج إلى أن صعوبات التعلم

المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تُعد عاملًا إضافيًا للتحديات الأسرية والأكاديمية. فقد عانى الأطفال من ضعف في القراءة والكتابة والحفظ ، ما انعكس على تدني التحصيل الدراسي وولّد صراعات متكررة أثناء المذاكرة داخل الأسرة. هذه الضغوط لا ترتبط فقط بالسلوكيات ، بل تمتد إلى ضعف ثقة الطفل بنفسه وزيادة مقاومته للمهام التعليمية ، كما أن تداخل صعوبات التعلم مع فرط الحركة يجعل من عملية التعليم أكثر تعقيدًا ، إذ لا يواجه الطفل فقط صعوبة في الفهم أو الحفظ ، بل أيضًا ضعفًا في الانتباه والتركيز داخل الحصة الدراسية ، وهو ما يفاقم من مشاعر العجز لدى الأسرة ، ويعزز الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية مخصصة تأخذ في الاعتبار هذا التداخل المعقّد بين الاضطراب والصعوبات الأكاديمية. كما أن الحاجة المستمرة لمتابعة مكثفة تستنزف طاقة الأهل ، خصوصًا الأمهات ، وهو ما أكدته الدراسات (Moore et al., 2017; Parker & Banerjee, 2007; Lewandowski et al., 2008) والتي أوضحت أن صعوبات التعلم لدى هذه الفئة تزيد من أعباء الأسرة والضغوط اليومية ويعزز الحاجة إلى استراتيجيات تربوية متخصصة وتدخلات تكاملية.

كما أظهرت بيانات أولياء الأمور ثلاثة أبعاد للتحول من مرحلة الصدمة الأولى ، إلى التدرج في بناء استراتيجيات للتكيف ، وهو ما ينسجم مع نموذج المرونة الأسرية والذي يتضمن ، بناء استراتيجيات مواجهة مشتركة مثل إعادة توزيع الأدوار الزوجية وتوحيد أساليب التعامل التربوية ، مما خفّض من حدة التوتر؛ وكذلك الانتقال من الصدمة إلى التقبل العملي عبر تشخيص دقيق للمشكلات وتجريب حلول سلوكية وأكاديمية مثل تعزيز الروتين وتجزئة المهام والتعزيز الإيجابي؛ وأخيرًا رعاية الذات من خلال تخصيص فواصل زمنية قصيرة للراحة والأنشطة منخفضة الكلفة الانفعالية ، وهو ما خفف الحمل النفسي وساعد على الاستمرارية وهذا ما تأكده دراسات (Fleck et al., 2015; Balcells-Balcells et al., 2011) ، والتي تؤكد على أن المرونة الأسرية عملية مستمرة وتفاعلية بين جميع الأطراف وتتأثر بمحددات أساسية داخل الأسرة منها جودة العلاقة الزوجية ، الدعم الاجتماعي ، شدة الأعراض ، ووعي الأسرة.

وفي سياق الوعي الأسري ، تعدد في روايات أولياء الأمور استخدام مصطلح "مريض" عند الإشارة إلى أطفالهم ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، وهو ما يعكس تبنًّيا للنموذج الطبي في فهم الاضطراب؛ إذ يُنظر إلى الطفل بوصفه حالة مرضية

لا اختلافًا نمائيًا. ويُشير هذا الاستخدام إلى أثر محدودية الوعي بطبيعة الاضطراب ، وإلى تأثير التصوّرات الثقافية والاجتماعية السائدة في تفسير سلوك الطفل. كما يرتبط هذا التوصيف بمشاعر الذنب والمسؤولية والبحث المستمر عن العلاج ، بما يكشف البُعد النفسي والاجتماعي الكامن خلف هذه التصورات. كما أوضح عدد من الباحثين أن استخدام لغة ذات طابع مرضي يسهم في تعزيز الوصمة والشعور باللوم لدى الأسر (Mueller et al. , 2012; Meza et al. , 2019).

كما أوضحت النتائج أن العلاقات الاجتماعية للأسر تحمل وجهين مختلفين: الدعم الاجتماعي من الأسرة الممتدة والمختصين الذي وفر مساندة عملية وعاطفية وخفف الضغط النفسي ، والوصمة الاجتماعية وضعف الوعي المجتمعي الذي دفع العديد من الأسر إلى الكتمان أو العزلة لتفادي النقد والتنمر. كما أظهرت البيانات أن الاندماج في الأماكن العامة يشكّل تحديًا يوميًا بسبب سلوكيات الطفل واندفاعته ، ما اضطر الأسر إلى تطوير استراتيجيات تكيف مثل استخدام الجوال أو اختيار بيئات متقبلة. إلا أن هذه الاستراتيجيات تبقى محدودة ولا تعوض غياب الوعي المجتمعي ، مما يثبت أن جودة العلاقات الاجتماعية مشروطة بمدى وعي وتقبل المحيط (Gerdes et al. , 2012; Heath et al. , 2015; Parand et al. , 2010).

كشفت النتائج أن الخدمات الصحية والتعليمية تُعد محددًا رئيسيًا لمسار لأولياء الأمور ، حيث إن ضعف التشخيص المبكر وغياب التنسيق بين القطاعين الصحي والتعليمي أدّيا إلى ارتباك في التدخلات ، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه كل من (Tarver et al. , 2022; Friedman et al. , 2020) بأن غياب التكامل المؤسسي في دعم أسر الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم يضاعف الأعباء النفسية والمادية على الوالدين (More & Tarleton , 2021). وعن المواصلات والتنقلات ، تعاني الأسر في المناطق غير الرئيسية من مشقة السفر لمسافات طويلة للوصول إلى مراكز متخصصة ، إضافة إلى الارتفاع الكبير في تكاليف الجلسات العلاجية. كما تُظهر النتائج أن تجربة الأسر مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم تتقاطع أربعة أبعاد: النفسي الأسري ، الأكاديمي ، الاجتماعي ، والخدماتي. هذه الأبعاد المتداخلة يؤدي ضعف أحدها إلى تضاعف الضغوط في الأبعاد الأخرى (Headey et al. , 1998; Veenhoven , 1996).

في المقابل ، مثّلت جهود الدولة — حفظها الله — بالإضافة الى المبادرات المؤسسية مثل جمعية إشراق ، رافدًا أساسيًا للتشخيص وتوفير العلاج السلوكي والأدوية ، مما ساعد في تخفيف الضغوط وتهيئة مسار أكثر استقرارًا للأسرة ، رغم الحاجة إلى توسيع نطاق هذه الجهود جغرافيًا وماليًا لضمان استدامتها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تؤكد تأثير التشخيص المبكر لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم على جودة حياة الأسرة ، إضافة إلى كون السلوكيات اليومية مصدرًا للإجهاد النفسي والجسدي (Brinkman et al., 2009; Davis et al., 2012; Mofokeng & van der Wath, 2017). كما تتوافق مع ما أشارت إليه الدراسات حول ارتباط الصعوبات الأكاديمية بزيادة الأعباء التعليمية والعاطفية على أولياء الأمور (Moore et al., 2017; Lewandowski et al., 2016). في المقابل ، أظهرت الدراسة الحالية اختلافات مرتبطة بعوامل ثقافية ولوجستية؛ أبرزها اعتماد الأسر السعودية على الرعاية المباشرة في ظل محدودية الدعم الخارجي وحساسية الوصمة الاجتماعية ، إضافة إلى تأثير البعد الجغرافي الذي يفرض السفر لمسافات طويلة للحصول على خدمات متخصصة. كما تميزت الدراسة الحالية بوجود دعم مؤسسي أكبر عبر الجمعيات المتخصصة مثل جمعية إشراق والجهات الحكومية.

قيود الدراسة: توجد قيود يجب أخذها في الاعتبار في هذه الدراسة. حيث اقتصرت العينة على أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، مما يعني أن النتائج تعكس وجهة نظر الأسرة فقط. ولتحقيق فهم أعمق لجودة حياة الأسرة ، يمكن التوسع في العينة لتشمل المختصين العاملين مع أولياء الأمور للحصول على تفسير أعمق للظاهرة. كما اعتمدت الدراسة على منهج نوعي ، وهو ما يحدّ من إمكانية التعميم ، لذا يمكن استخدام المنهج المختلط لتوفير صورة أكثر شمولًا عن الظاهرة. إضافة إلى ذلك ، يمكن أن يسهم دمج الأدوات الرقمية المستندة إلى الذكاء الاصطناعي في البحوث المستقبلية في تحليل البيانات النوعية بشكل أكثر دقة ، من خلال تحديد الأنماط والاتجاهات واقتراح أسئلة بحثية جديدة ، بما يعزز جودة الدراسات ويقلل من التحيز الذاتي.

خاتمة: يتضح أن أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلُّم يواجهون ضغوطا نفسية وأسرية واجتماعية تزيدها الصعوبات السلوكية

والأكاديمية وارتفاع كلفة الرعاية وضعف الدعم المتاح. وتشير معطيات الدراسة إلى الحاجة لتعزيز الدعم النفسي والاجتماعي ، وتطوير الخدمات التعليمية والصحية ، وتوسيع جهود التوعية ، وإلى توظيف المنهجيات البحثية النوعية لفهم التجارب الأسرية بعمق أكبر بما يسهم في تحسين جودة حياة الأسر وقدرتها على التكيف.

التوصيات:

1. توفير برامج إرشاد نفسي وأسري متخصصة لتقليل أثر الصدمة والضغوط ، وتعزيز التماسك الزوجي والأسري.
2. تصميم استراتيجيات تعليمية موجهة لطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، تراعي الفروق الفردية وتستثمر نقاط القوة لديهم ، على أن تُدمج ضمن خطط علاجية وسلوكية وأكاديمية متكاملة.
3. تنفيذ حملات تثقيفية للمعلمين والمجتمع لتقليل الوصمة وتعزيز الدمج الإيجابي للأطفال في المدرسة والأنشطة الاجتماعية.
4. التوسع في إنشاء مراكز متخصصة في المناطق غير الرئيسية ، وخفض تكلفة الجلسات العلاجية لضمان استمرارية الرعاية.
5. دعم الجمعيات والمبادرات المؤسسية مثل جمعية إشراق ، وتوسيع نطاقها الجغرافي لضمان وصول الدعم إلى جميع الأسر.
6. التوسع في الدراسات المستقبلية متعمقة في الظاهرة من خلال سياقات ثقافية مختلفة ، مع استخدام مناهج مختلطة لزيادة شمولية النتائج وتعزيز موثوقيتها.

شكر وتقدير:

تتقدم الباحثة بالشكر للجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (إشراق) وللجنتها المحلية لأخلاقيات البحوث العلمية (RP24001).

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (إشراق). (2009). *عن الجمعية*. /yteicos-eht/ra/as.gro.dhda//:sptth

ديوان رئاسة مجلس الوزراء. (2009). *المشروع الوطني للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (قرار مجلس الوزراء رقم 213 بتاريخ 10/1/1430هـ)*. المملكة العربية السعودية.

رؤية السعودية 2030. (2016). *رؤية السعودية 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/

رؤية السعودية 2030. (2018). *برنامج جودة الحياة*. https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/quality-of-life-program

وزارة الصحة. (2021). *الدليل الإرشادي للرعاية المتكاملة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)*. المملكة العربية السعودية: وزارة الصحة.

المراجع الأجنبية: References

Abdelwahab, A. A., Sayed, Y. M., & Mohamed, S. R. (2024). Relation between care burden, parenting style and resilience among caregivers of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Tanta Scientific Nursing Journal, 32*(1 Suppl), 44–54.

Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, 1–15. https://doi.org/10.1177/1609406919887274

Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 289–302.

Alseraty, W. H. H., Abdullhameed, S. M., & Alenezi, A. (2024). Impact of educational interventions on mothers' awareness and communication with their attention-deficit hyperactivity disorder children. *Journal of Integrative Nursing, 6*(4), 187–195.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Azazy, S., Nour-Eldein, H., Salama, H., & Ismail, M. (2018). Quality of life and family function of parents of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Eastern Mediterranean Health Journal, 24*(6), 579–587. https://doi.org/10.26719/2018.24.6.579

Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., & Summers, J. A. (2011). Family quality of life: Adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(12), 1151–1163. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01350.x

Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research, 26*(13), 1802–1811.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkman, W. B., Sherman, S. N., Zmitrovich, A. R., Visscher, M. O., Crosby, L. E., Phelan, K. J., & Donovan, E. F. (2009). Parental angst making and revisiting decisions about treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics, 124*(2), 580–589.

Brod, M., Pohlman, B., Lasser, R., & Hodgkins, P. (2012). Comparison of the burden of illness for adults with ADHD across seven countries: A qualitative study. *Health and Quality of Life Outcomes, 10*(47), 1–12. https://doi.org/10.1186/1477-7525-10-47

Brod, M., Pohlman, B., Lasser, R., & Johnston, J. (2005). Conceptualization and assessment of quality of life for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Primary Psychiatry, 12*(6), 58–64.

Budd, J., Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., & Flanagan, T. (2016). Postsecondary students with specific learning disabilities and with attention deficit hyperactivity disorder should not be considered as a unified group for research or practice. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 206–216. https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1255

Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA). (2018). *Canadian ADHD practice guidelines* (4th ed.). Toronto, ON: Author.

Canu, W. H., Newman, M. L., Morrow, T. L., & Pope, D. L. (2008). Social appraisal of adult ADHD: Stigma and influences of the beholder's Big Five personality traits. *Journal of Attention Disorders, 11*(6), 700–710. https://doi.org/10.1177/1087054707305090

Corrigan, N., Păsărelu, C.-R., & Voinescu, A. (2023). Immersive virtual reality for improving cognitive deficits in children with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Virtual Reality, 27*, 3545-3564. https://doi.org/10.1007/s10055-023-00768-1

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Cunningham, N., & Carmichael, T. (2017). Sampling, interviewing and coding: Lessons from a constructivist grounded theory study. Paper presented at the European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, Kidmore End, 78–85.

Davis, A. S., Hill, J. D., Chase, C. A., Johanns, A. M., & Liebman, M. (2012). Increasing cropping system diversity balances productivity, profitability and environmental health. *PLoS ONE, 7*(10), e47149.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorder Reports, 1*(3), 152–155.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 43–51. https://doi.org/10.1177/0022219412464351

DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 508–515.

Fleck, K., Jacob, C., Philipsen, A., Matthies, S., Graf, E., Hennighausen, K., et al. (2015). Child impact on family functioning: A multivariate analysis in multiplex families with children and mothers both affected by attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 7*(3), 211–223. https://doi.org/10.1007/s12402-014-0164-8

Foley, M. (2011). A comparison of family adversity and family dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD. *Journal of Specialist in Pediatric Nursing, 16*(1), 39–49. https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2010.00269.x

Friedman, L. M., Dvorsky, M. R., McBurnett, K., & Pfiffner, L. J. (2020). Do parents' ADHD symptoms affect treatment for their children? The impact of parental ADHD on adherence to behavioral parent training for childhood ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*(8), 1425–1437. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00672-1

Gerdes, A. C., Haack, L. M., & Schneider, B. W. (2012). Parental functioning in families of children with ADHD: Evidence for behavioral parent training and importance of clinically meaningful change. *Journal of Attention Disorders, 16*(2), 147–156. https://doi.org/10.1177/1087054710381482

Ginapp, C. M., Macdonald-Gagnon, G., Angarita, G. A., Bold, K. W., & Potenza, M. N. (2022). The lived experiences of adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: A rapid review of qualitative evidence. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 949321. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.949321

Grossoehme, D. H. (2014). Overview of qualitative research. *Journal of Health Care Chaplaincy, 20*(3), 109–122. https://doi.org/10.1080/08854726.2014.925660

Headey, B., Holmström, E., & Wearing, A. (1998). The impact of life events and changes in domain satisfactions on well-being. *Social Indicators Research, 43*(1–2), 69–90. https://doi.org/10.1023/A:1006829114981

Heath, C. L., Curtis, D. F., Fan, W., & McPherson, R. (2015). The association between parenting stress, parenting self-efficacy, and the clinical significance of child ADHD symptom change following behavior therapy. *Child Psychiatry & Human Development, 46*(1), 118–129. https://doi.org/10.1007/s10578-014-0458-2

Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, 183–207.

Khamenkan, K., & Homchampa, P. (2024). Understanding attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: A qualitative analysis of family responses and behavioral challenges. *The Open Public Health Journal, 17.* https://doi.org/10.2174/18749445293643240228120415

King, S., Griffin, S., Hodges, Z., et al. (2006). A systematic review and economic model of the effectiveness and cost-effectiveness of methylphenidate, dexamfetamine, and atomoxetine for the treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Health Technology Assessment, 10*(iii–iv), xiii–146.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice, 24*(1), 120–124.

Krtkova, R., Krtek, A., Pesoutova, M., Meier, Z., Tavel, P., Malinakova, K., & Trnka, R. (2023). What influences do parents perceive as supportive of school well-being and the inclusion of children with ADHD?: A qualitative study. *European Journal of Special Needs Education, 38*(2), 218–232. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050972

Leitch, S., Sciberras, E., Post, B., Gerner, B., Rinehart, N., Nicholson, J. M., & Evans, S. (2019). Experience of stress in parents of children with ADHD: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 14*(1), 1690091. https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1690091

Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Codding, R. S., & Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders, 12*(2), 156–161. https://doi.org/10.1177/1087054707310882

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 417–424. https://doi.org/10.1177/002221940003300502

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Meza, J. I., Monroy, M., Ma, R., & Mendoza-Denton, R. (2019). Stigma and attention-deficit/hyperactivity disorder: Negative perceptions and anger emotional reactions mediate the link between active symptoms and social distance. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11*, 373–382. https://doi.org/10.1007/s12402-019-00302-x

Modesto-Lowe, V., Danforth, J. S., & Brooks, D. (2008). ADHD: Does parenting style matter? *Clinical Pediatrics (Phila), 47*(9), 865–872.

Mofokeng, M., & van der Wath, A. E. (2017). Challenges experienced by parents living with a child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 29*(2), 137–145. https://doi.org/10.2989/17280583.2017.1364253

Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development, 43*(4), 489–498. https://doi.org/10.1111/cch.12448

More, R., & Tarleton, B. (2021). Experiencing motherhood and fatherhood with learning difficulties in Austria: The need for self-determined support. *British Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 215–224. https://doi.org/10.1111/bld.12395

Mueller, A. K., Fuermaier, A. B. M., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 16*(5), 394–406. https://doi.org/10.1177/1087054711428794

National Health and Medical Research Council (NHMRC). (2012). *Clinical practice points on the diagnosis, assessment and management of ADHD in children and adolescents.* Canberra, Australia: NHMRC.

National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management (NICE guideline NG87).* https://www.nice.org.uk/guidance/ng87

Neilsen, J. (2024). *24 ADHD statistics for 2024.* ADHD Advisor. https://www.adhdadvisor.org/learn/adhd-statistics-and-facts

Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). New York, NY: SAGE Publications Ltd.

Parand, A., Afrooz, G., Mansoor, M., Shokoohi, M., Besharat, M. A., & Khooshabi, K. (2010). Developing stress management program for mothers of children with ADHD and its effectiveness on their mental health. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 5*, 1135–1139.

Parker, D. R., & Banerjee, M. (2007). Leveling the digital playing field: Assessing the learning technology needs of college-bound students with LD and/or ADHD. *Assessment for Effective Intervention, 33*(1), 5–14.

Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 8*(5), 499–504. https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499

Quatrosi, G., Licari, A., Gutierrez, M. J., De Filippo, M., Giardino, G., Marseglia, G. L., & Marseglia, A. (2025). Quality of life in mothers of children with ADHD: A systematic review. *Children, 12*(10), 1376. https://doi.org/10.3390/children12101376

Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists (RANZCP). (2018). *Professional practice guidelines for the management of ADHD.* Melbourne, VIC.

Sarid, M., & Lipka, O. (2023). Students with learning disabilities/attention-deficit/hyperactivity disorder in higher education dealing with remote learning: Lessons learned from COVID-19 era. *Frontiers in Psychology, 14,* Article 1172771. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172771

Schippers, L. M., Horstman, L. I., Velde, H. van de, Pereira, R. R., Zinkstok, J., Mostert, J. C., Greven, C. U., & Hoogman, M. (2022). A qualitative and quantitative study of self-reported positive characteristics of individuals with ADHD. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 922788. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.922788

Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2022). A self-help version of the New Forest Parenting Programme for parents of children with attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative study of parent views and acceptability. *Child and Adolescent Mental Health, 27*(3), 215-222. https://doi.org/10.1111/camh.12476

Theule, J., Wiener, J., Tannock, R., & Jenkins, J. M. (2013). Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*(1), 3–17.

Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction-research. *Social Indicators Research, 37*(1), 1–46. https://doi.org/10.1007/BF00300268

Weiss, M., & Murray, C. (2003). Assessment and management of attention-deficit hyperactivity disorder in adults. *CMAJ, 168*, 715–722.

World Health Organization. (2012). *WHOQOL User Manual*. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, World Health Organization. WHO/HIS/HSI Rev. 2012.03. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/77932/1/WHO_HIS_HSI_Rev.2012.03_eng.pdf

Xiang, Y.-T., Luk, E. S. L., & Lai, K. Y. C. (2009). Quality of life in parents of children with attention-deficit–hyperactivity disorder in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 43*(8), 731–738. https://doi.org/10.1080/00048670903001996

Yurdakul, A., Avci, D., & Karadavut, U. (2024). A phenomenological study on the life experiences of parents of children with ADHD. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06210-2